EVALUAR ES REFLEXIONAR SOBRE LA ENSEÑANZA

CARLOS ROSALES

ganz1912

narcea

EVALUAR ES REFLEXIONAR SOBRE LA ENSEÑANZA

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

© Narcea, S.A. de Ediciones
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Primera edición en eBook (Pdf): 2014
ISBN (eBook): 978-84-277-1986-6
ISBN (Papel): 978-84-277-0891-2

Impreso en España. Printed in Spain.

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepcion prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación publica y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infraccion de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Espanol de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

A mis padres: Jesús Manuel y Justina

A mis alumnos, especialmente a aquellos que han participado en la realización y análisis de vídeos e incidentes críticos.

ganz1912

CARLOS ROSALES
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EVALUAR ES REFLEXIONAR SOBRE LA ENSEÑANZA

Tercera edición

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

ganz1912

INDICE

	Págs.
PRÓLOGO	11
INTRODUCCION	13
Renovación conceptual de la evaluación	13
Formación del profesor para su realización	14
PRIMERA PARTE: CARACTERISTICAS GENERALES	
1. *Conceptualización*	20
Aportaciones más recientes	21
2. *Objeto y funciones*	30
Objeto de la evaluación	30
Funciones de la evaluación	32
3. *Criterios de evaluación*	35
Evaluación como elaboración de juicios de valor	35
Identificación de criterios de evaluación	38
4. *Metodología: evaluación como investigación*	41
Metodología racional-positiva	42
Metodología basada en la investigación sobre el pensamiento del alumno y del profesor	45
Metodología basada en la investigación sobre influencias del contexto	49
Síntesis	53
5. *La evaluación desde una perspectiva institucional*	55
Programas y técnicas para la evaluación del profesor	57
Críticas al modelo tecnológico de evaluación institucional	62
Renovación de la evaluación institucional	63
La evaluación como responsabilidad compartida	66
Bibliografía	69
SEGUNDA PARTE: LA EVALUACION EN EL CONTEXTO ESCOLAR	
1. *Dimensiones curriculares*	74
Cómo se desarrolla la evaluación	75
Sobre qué contenidos se proyecta la evaluación	76

Qué criterios se utilizan en la evaluación 77
Quiénes están implicados en la evaluación 78
Para qué se evalúa 80
Fuentes y procedimientos de evaluación 81
Síntesis 82

2. *Dimensiones psicosociales de la evaluación* 85
Consideraciones generales 85
La evaluación desde la perspectiva del profesor 90
La evaluación desde la perspectiva del alumno 93

3. *Dimensiones normativas* 98
Modalidades de evaluación 101
Evaluación inicial 102
Evaluación final 103
Metodología de la evaluación 104
Evaluación, recuperación y promoción 108
La evaluación del proceso educativo 111
Conclusiones 113
Prospectiva 115

Bibliografía 129

TERCERA PARTE: DESARROLLO EN EL PROFESOR DE LA CAPACIDAD DE EVALUACION

1. *Evaluación como reflexión* 132
Modelo de Shulman 132
Modelo de Kolb 133
Manifestaciones y desarrollo de la actividad reflexiva 134
Desarrollo de la capacidad de reflexión 135

2. *Características de la actuación del supervisor* 139
Modelo de Kolb 139
Modelo de Zeichner 141
Comparación de modelos 142
Problemas que se le plantean al supervisor 142

3. *Seminarios como instrumentos para estimular la reflexión* 146
Propuesta de Stones 147
Propuesta de Zeichner 148

4. *Actividades controladas de observación y práctica docente* 151
Desarrollo en el profesor de la capacidad de aprender 152
Actividades de un laboratorio didáctico 152

5. *Introducción en la investigación* 155
Investigación de la conducta en el aula 156
Investigación sobre el pensamiento del profesor 156
Investigación ecológica 157

6. *Atención al desarrollo personal del profesor* 159
Identificación de rasgos personales 161
Desarrollo de rasgos personales 162

Bibliografía 165

CUARTA PARTE: ORIENTACIONES PARA LA REFLEXION SOBRE DIMENSIONES DIDACTICAS RELEVANTES

1. *Interacción contextualizada en el aula* 168
Investigación ecológica 168
Orientaciones para el profesor 169
Síntesis 172
Utilización de grabaciones en vídeo: descripción de una experiencia 173

2. *Integración de alumnos minusválidos* 181
Características metodológicas 181
Características organizativas a nivel socioinstitucional y curricular 182
Actuación del profesor 184

3. *Educación ambiental* 186
Conceptualización 186
Objetivos de la educación ambiental 187
Metodología: desarrollo interdisciplinar 187
Recursos didácticos 189
Conexión de la escuela con el medio natural y social 189
Síntesis 190

4. *Características de los medios didácticos* 192
Orientaciones específicas 194

Bibliografía 197

QUINTA PARTE: ORIENTACIONES PARA LA REFLEXION SOBRE LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS INCIDENTES CRITICOS

1. *Descripción de una experiencia* 200
Conclusiones 203

2. *Tipos de incidentes y propuesta de análisis* 206
Incidentes de carácter relacional grupal 206
Incidentes de carácter interpersonal con origen en el aula 212
Incidentes de carácter interpersonal con origen personal y social 217
Incidentes de carácter metodológico vinculados con intereses del alumno 222
Incidentes de carácter metodológico vinculados con las capacidades del alumno 227
Incidentes de carácter metodológico vinculados con diferencias entre profesor titular y profesor en prácticas 232
Incidentes de carácter institucional y proyección negativa 237
Incidentes de carácter institucional y proyección positiva 242

INDICE DE AUTORES 249

INDICE TEMATICO 251

ganz1912

PRÓLOGO

En estos momentos, como hace nueve años cuando se publicó por primera vez esta obra, continúan estando plenamente vigentes los supuestos en los que se fundamenta y la gran mayoría de datos que en ella se contienen. Desde la perspectiva del profesor, evaluar es reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sobre su propia actuación como docente, sobre las circunstancias institucionales y sociales que influyen en ellos... Esta reflexión tiene por objeto profundizar en el conocimiento de aquello que se evalúa y facilitar su valoración así como la adopción de medidas de perfeccionamiento.

La capacidad de evaluación del profesor se puede estimular a través de actividades especialmente diseñadas al efecto, tanto en el periodo de formación inicial como en el de formación permanente. Mediante su participación en seminarios de formación entendidos como situaciones de trabajo grupal cooperativo dirigidos por asesores expertos, el profesor accede al conocimiento de las funciones básicas de la evaluación de los criterios utilizables en la realización de juicios de valor, de distintos procedimientos y técnicas para la recogida de datos, de las implicaciones psicosociales de la evaluación y de la normativa legal existente... En estos seminarios el profesor puede realizar actividades controladas de observación y práctica docente, así como de introducción en la investigación y de desarrollo de rasgos personales implícitos en el incremento de la calidad de los procesos didácticos.

También es posible el entrenamiento del profesor en el análisis de su propia actuación y la de sus compañeros en situaciones normales de enseñanza y en situaciones accidentales. Se presenta para ello una técnica basada en la utilización de grabaciones en video y otra técnica basada en la descripción y análisis de incidentes críticos.

Uno de los aprendizajes, a mi modo de ver más importantes a realizar por el profesor es el conocimiento de la función formativa de la evaluación, entendida como un seguimiento continuo de los procesos didácticos a fin de optimizarlos en cada momento, sin esperar a su finalización. Esta función evaluadora está estrechamente vinculada con la utilización de técnicas de observación naturalista, que permiten la recogida de información respetando el desarrollo normal de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, este libro *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza,* se relaciona intensamente con otro anteriormente publicado en esta misma editorial, *Criterios para una evaluación formativa.*

INTRODUCCION

Con este trabajo se pretende contribuir a la *renovación conceptual de la evaluación* así como a la *formación del profesor para su realización.* Se considera que la evaluación constituye una tarea del mayor interés pedagógico y didáctico, articulada en una estructura de actividad educativa que abarca tres importantes fases relativas a:

— la recogida de datos;
— la valoración de los mismos;
— la toma de decisiones.

Renovación conceptual de la evaluación

La renovación conceptual, en la que se proyectan las aportaciones de numerosas investigaciones educativas de los últimos treinta años, se manifiesta en un considerable enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación, de los criterios con los que se realizan juicios de valor y de las decisiones que se adoptan en relación con ellos. Queda ya lejos el viejo concepto de evaluación como constatación de un cierto nivel de aprendizaje en el alumno. Es necesario evaluar no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Es necesario conocer las características de los procesos y no sólo de los resultados. Por otra parte, la evaluación ha de abarcar además la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales. La actividad evaluadora ha de sobrepasar el estudio de lo manifiesto para prolongarse hasta la identificación de las causas. Sólo de esta manera será posible tomar medidas que puedan contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza.

La puesta en práctica de una forma de evaluación renovada en estos aspectos, exige se haga uso de técnicas distintas a las convencionalmente utilizadas para la recogida de datos. Es posible constatar incluso que las estrategias y técnicas de evaluación cambian sustancialmente en función del desarrollo de los distintos paradigmas de investigación educativa. Este cambio, sin embargo, no debe entenderse en

un sentido solamente lineal progresivo, sino que por el contrario, en un mismo momento la evaluación puede o debe adaptarse a distintos paradigmas de investigación en función de la naturaleza del objeto a evaluar. Así, se puede contemplar la utilización de técnicas pertenecientes a un paradigma científico positivo para la evaluación de aspectos manifiestos, externamente constatables de la enseñanza, se contempla la utilización de técnicas pertenecientes a un paradigma mediacional en el estudio/evaluación de procesos mentales y se ve como muy necesaria en la evaluación de cualquier situación didáctica la utilización de técnicas popias de un paradigma ecológico o naturalista.

De manera especial se incide actualmente en la necesidad de intensificar la utilización de procedimientos para la recogida de datos basados en la observación de los distintos componentes y fases de desarrollo del proceso didáctico. Entre las más destacadas cualidades de estos procedimientos se encuentra la de no romper el ritmo natural de la enseñanza, así como evitar situaciones de carácter tensional.

Formación del profesor para su realización

Otra relevante cuestión en el tema de la evaluación se refiere a su realización, *a quién corresponde* la responsabilidad de llevarla a cabo. A lo largo de este trabajo, y especialmente en la tercera parte, se pone de relieve el importante protagonismo de los profesores. Al ser ellos los profesionales más directamente determinantes de las características del desarrollo de la enseñanza, es a ellos a quienes les debe corresponder la principal responsabilidad evaluadora frente a otros posibles agentes externos. Privar al profesor de la posibilidad de evaluación y de autoevaluación sería tanto como desprofesionalizarlo al extremo de no reconocer en él la suficiente capacidad y nivel de responsabilización como para hacerse cargo de una de las principales funciones educativas. De hecho, tanto el análisis de las tareas del profesor en el aula como el estudio de sus vivencias de la enseñanza, dan a conocer que el profesor se preocupa y desarrolla una intensa labor de evaluación sobre los aprendizajes de los alumnos y sobre su propia eficacia. Su manera de actuar en este ámbito choca a veces abiertamente con las orientaciones o normativas institucionales. Se puede constatar, en este sentido, la existencia de estrategias docentes de asimilación y cambio respecto a las normativas impuestas externamente.

> Por ejemplo, el profesor se ve a veces obligado a evaluar a sus alumnos mediante pruebas más o menos «objetivas», pero a la hora de calificarlos pone en marcha mecanismos de compensación no siempre fáciles de explicar (a un alumno se le califica más para animarle; a otro se le califica con rigor para obligarle a superarse, etc.).

En línea de una corriente de dignificación profesional del profesor, en esta obra se conceptualiza *la evaluación como una función característica del profesor que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza.*

1. El primer paso para esta reflexión constituye, como se acaba de indicar, una recogida de datos (investigación) sobre todos los posibles componentes de la enseñanza.
2. El segundo paso implica la búsqueda y aplicación de criterios para la realización de juicios de valor sobre los diversos componentes de la enseñanza y sobre ésta globalmente considerada. Estos criterios se pueden derivar del conocimiento que posee el profesor sobre la enseñanza, adquirido a través de sus estudios teóricos o bien a través de su actividad práctica. Las características de la evaluación que realiza el profesor, la calidad de la misma, van a depender de la naturaleza de sus conocimientos y de su capacidad para combinarlos con la actividad práctica.

En último término, la evaluación viene a consistir en una tarea de vinculación de la teoría y la realidad, en una actividad de reflexión sobre la enseñanza que puede seguir dos grandes vías: de la teoría a la práctica y de ésta a la primera. A partir de aquí se toma contacto con otra de las grandes preocupaciones de este trabajo, relativa al desarrollo en el profesor de la *capacidad de evaluación*. Si la capacidad de evaluación se identifica esencialmente con la de reflexión sobre la enseñanza, se podría pensar en la posibilidad de un desarrollo simultáneo de ambas en el profesor. El análisis de diversas e importantes reformas curriculares en los programas de formación inicial del profesorado pone de relieve la existencia de un creciente interés por el desarrollo en el profesor de la capacidad de reflexión sobre la enseñanza. Esta reflexión se entiende como evaluación si se sitúa en el origen de decisiones para el perfeccionamiento.

PRACTICAS DOCENTES

Si bien todos los componentes curriculares en la formación inicial del profesor son apropiados para estimular su capacidad de reflexión y evaluación, en este trabajo se ha considerado que las *prácticas docentes* realizadas a través de la formación inicial o bien en el curso de inducción profesional al final de la carrera, constituyen una ocasión excepcionalmente apropiada para fomentar la reflexión a partir de la realidad vivida.

Supervisor de prácticas

En este sentido, a través de los distintos capítulos que componen la tercera parte se procede a analizar la renovación del papel a desempeñar por el *supervisor* de prácticas, el interés de los seminarios para el seguimiento de las mismas y el valor de una serie de actividades que, realizadas en torno a dichos seminarios, preparan al profesor para reflexionar y evaluar mejor las experiencias vividas a través de sus prácticas docentes.

Se perfila un nuevo rol para el supervisor de las prácticas docentes del futuro

profesor considerándolo como un profesional (formador de formadores) altamente preparado no sólo en la dimensión científico-pedagógica teórica y práctica, sino también en el ámbito de las relaciones humanas. El supervisor deberá ser capaz de estimular la capacidad de reflexión del profesor en formación sobre diversas dimensiones de la enseñanza, sobre su propia actuación profesional, sobre los procesos mentales y la repercusión que puedan tener en la actividad práctica, sobre la influencia contextual en la actividad didáctica.

SEMINARIOS Y ACTIVIDADES

Los *seminarios* que aquí se proponen no tienen un carácter puntual previo (de preparación) o posterior (evaluación de la actividad instructiva). Al contrario, se desarrollan de manera paralela y permanente a lo largo de la realización de las prácticas docentes y constituyen el «lugar» o instrumento más apropiado para el análisis y evaluación de las experiencias que en ellas viven los profesores en formación. Los estímulos para la reflexión sobre la enseñanza en el contexto del seminario proceden no sólo del grupo de «iguales» (profesores en formación), sino también del supervisor director del seminario y en algunos casos de otros profesores expertos, colaboradores, que pueden ejercer un importante papel catalizador para el aprendizaje de conocimientos y experiencias por el nuevo profesor.

En el ámbito de estos seminarios y además de una tarea de reflexión, sobre la enseñanza desde diversas perspectivas, es posible la realización de una serie de *actividades* más específicas como las correspondientes a:

— la observación y práctica docente en condiciones de control;
— la introducción en el conocimiento y realización de investigaciones según distintos paradigmas; y
— la estimulación de la capacidad de reflexión sobre sí mismo, sobre los rasgos personales del profesor.

Entre los distintos posibles sistemas de *simulación* de la enseñanza para la realización de actividades controladas de observación y práctica docente, nosotros hemos elegido la realización de:

— grabaciones en *vídeo;*
— *relatos escritos* sobre sucesos didácticos de carácter accidental.

Tanto las grabaciones en vídeo como los relatos han sido elaborados totalmente por el grupo participante en el seminario (en nuestro caso profesores de EGB recién terminada su carrera, matriculados en la asignatura de Didáctica). Y se han manifestado como recursos eficaces no sólo para la observación y práctica controladas, sino también para el entrenamiento de la capacidad de decisión y para el análisis de los procesos mentales de carácter interactivo.

La introducción del profesor en formación en el conocimiento y práctica de la investigación se puede facilitar en el contexto de estos seminarios a través de:

— actividades relativas al conocimiento y análisis de investigaciones ya realizadas en las que se hayan utilizado técnicas pertenecientes a distintos paradigmas;
— la elaboración y desarrollo por los propios miembros del seminario de investigaciones que tengan una estrecha relación con las características de las prácticas docentes que realizan.

Finalmente, los seminarios a los que nos referimos deberían servir también para estimular la capacidad de reflexión del profesor sobre sus rasgos o formas de ser personal y la influencia que los mismos pueden tener sobre los alumnos (motivación, aprendizaje, formación...). Una forma de ser solícita, comprensiva, atenta, comunicativa, equitativa incidirá de manera sustancialmente distinta a los rasgos opuestos. Se trata, en resumen, de que la actividad reflexiva del profesor vaya más allá de las características técnicas de la enseñanza y de las manifestaciones más formales de la interacción personal, para profundizar en lo que comienza ya a denominarse una reflexión sobre la «ética del ser» más que sobre la «ética del deber».

ORIENTACIONES PARA LA REFLEXION SOBRE LA ENSEÑANZA

Las dos últimas partes de esta obra, con un carácter mucho más operativo que los anteriores, contienen una serie de orientaciones para la reflexión sobre diversas dimensiones de la enseñanza en su desarrollo natural y en sus incidentes críticos.

En su desarrollo natural

Entre las muchas posibles perspectivas de estudio, hemos optado por presentar cuatro, dos de permanente interés pedagógico y didáctico como son la interacción entre profesor y alumno en el aula y la utilización de medios, y las otras dos, de notable influencia sociocultural como la integración de niños minusválidos y la educación ambiental. En el caso de la interacción entre profesor y alumno, se incide en la necesidad de su contextualización. Así, la actividad del profesor se explica en función de los objetivos, los contenidos o la metodología que se están utilizando. La actividad en el aula, a su vez, guarda importantes nexos de vinculación con características del centro docente en que se desarrolla la enseñanza, etc.

En torno a la evaluación de la *interacción didáctica,* se describe en la cuarta parte la experiencia llevada a cabo por el autor de esta obra con un grupo de pedagogos en formación para la elaboración y análisis de secuencias didácticas grabadas en vídeo. En esta experiencia se ha realizado un considerable esfuerzo por sobrepasar la evaluación de lo manifiesto a primera vista y tratar de evaluar procesos mentales e influencias del contexto.

En sus incidentes críticos

En la última parte se presentan orientaciones para la reflexión sobre la enseñanza en sus *incidentes críticos.* Se los considera como situaciones ocasionales en los que se rompen las rutinas del desarrollo normal de la enseñanza, poniéndose en ellos a prueba la capacidad de reflexión/evaluación y de decisión del profesor, y siendo por lo tanto, muy significativos de su nivel de preparación profesional y de posibles necesidades de perfeccionamiento.

Hemos seleccionado como incidentes críticos aquellos sucesos que más intensamente han afectado al profesor en formación en su período de prácticas docentes. La recogida de los mismos ha seguido un esquema que presenta como elementos básicos una contextualización, una descripción y una primera valoración personal realizada por el profesor que lo ha vivido y nos da cuenta de él.

Sobre estos documentos individuales se ha procedido a un trabajo grupal en seminario, mediante el que la primera valoración se ve notablemente enriquecida por una pluralidad de aportaciones.

El trabajo con incidentes críticos ha puesto de relieve la posibilidad de considerarlos como punto de partida para una importante actividad de reflexión que se proyecta sobre los más variados temas de enseñanza en un proceso de carácter inductivo (de la realidad a la teoría) en el que las relaciones de carácter interdisciplinar predominan significativamente frente a una visión compartimentalizada de la enseñanza.

1

CARACTERISTICAS GENERALES

1. CONCEPTUALIZACION

Uno de los ámbitos, dentro de la enseñanza, que han sido objeto de atención más intensa durante los últimos treinta años, es el de la evaluación. Algún autor ha llegado a asegurar que la infancia de la evaluación se sitúa en torno a los años sesenta, y su adolescencia sobre los ochenta, caminando en la actualidad hacia la adultez (Conner, Altman y Jackson, 1984).

Las investigaciones sobre la evaluación manifiestan una notable vinculación con el desarrollo de distintos paradigmas científicos.

1. La evaluación convencional, hasta los años sesenta, aparece fuertemente vinculada con una forma de investigación predominantemente cuantitativa, dentro de un paradigma positivista.
2. Aun durante los años setenta, se hace ostensiblemente patente esta orientación investigadora en líneas de evaluación vinculadas al movimiento de responsabilidad social o «Accountability».
3. Sin embargo, a partir de estos años, y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, van apareciendo importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación, sin que esto quiera decir que se descarte totalmente la metodología convencional, sino que más bien se hace patente la necesidad de una armonización, con utilización adaptada de metodología y técnicas en función de diversos condicionantes.

Son varios los intentos que se han realizado para sintetizar la amplia gama de investigaciones sobre la evaluación en los últimos años. Entre ellos cabría citar los debidos a D. Nevo (1983) y R. House (1986). Sin embargo, en todos ellos se manifiestan problemas relativos a la dificultad de combinar de modo equilibrado tan considerable pluralidad de dimensiones. Con la mayor frecuencia, estos trabajos de revisión tienden a decantarse más intensamente hacia el estudio de determinadas perspectivas o autores.

Aportaciones más recientes

Una breve referencia a importantes aportaciones realizadas en el ámbito de la evaluación en las últimas décadas nos permite constatar que el interés de los investigadores se ha centrado en torno a dimensiones como las siguientes:

a) La utilización como referencia para evaluar, de los objetivos de la enseñanza (R. Tyler, 1949, 1975).
b) La ampliación del ámbito de la evaluación más allá de los objetivos previamente determinados (M. Scriven, 1967).
c) La incidencia en la necesidad de evaluar procesos más que resultados (M. Scriven, 1967; D. Stufflebeam, 1971; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; S. Kemmis, 1986).
d) La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional de decisiones. Necesidad de claridad y oportunidad de la información (L. Cronbach, 1963; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; R. E. Stake, 1975; S. Kemmis, 1986; D. L. Stufflebeam, 1971).
e) La utilización de una metodología plural y predominantemente naturalista en la recogida de información (B. MacDonald, 1971; M. Parlett y D. Hamilton, 1972; E. Eisner, 1985).
f) Interés de la consideración, dentro del ámbito de la evaluación, del contexto en que tiene lugar la enseñanza, de la incidencia sobre las características de la misma (M. Parlett y D. Hamilton, 1972; E. Eisner, 1985).
g) Consideración de la evaluación no como una simple recogida de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza. Necesidad de determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia (R. E. Stake, 1975; Joint Committe on Standards for Educational Evaluation, 1981; M. Scriven, 1976).
h) Necesidad de proceder a la elaboración de una metaevaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación (Joint Committe on Standards for Educational Evaluation, 1981; S. Kemmis, 1986...).

Más específicamente, y sin ánimo de exhaustividad, se podría hacer referencia a las aportaciones de destacados autores sobre evaluación en este período. Es evidente la imposibilidad de «encasillar» a cada uno de ellos en una de las dimensiones que se han citado. Con la mayor frecuencia cada autor incide al mismo tiempo sobre varias características, pudiéndose hablar en todo caso de predominante insistencia en alguna determinada. En este sentido, se relaciona a R. Tyler con la evaluación según objetivos, a M. Scriven con la evaluación formativa, a L. Cronbach con una evaluación basada en la búsqueda de datos para la toma de decisiones, a R. Stake y M. Scriven con una evaluación con función de enjuiciamiento, a M. Parlett y D. Hamilton con una evaluación holística y contextual, a E. Eisner con una evaluación artística, a S. Kemmis y al Joint Committe con una evaluación de la propia evaluación (metaevaluación), etc.

R. W. TYLER (1949, 1975)

Es autor del denominado «modelo de evaluación por objetivos», según el cual la evaluación vendría a consistir en una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza. En la mente de Tyler estaba que la evaluación se extendiera también al proceso de aprendizaje (no sólo a sus resultados) y al *currículum*. Sin embargo, en la práctica, su modelo, que ha sido intensamente utilizado hasta la actualidad, ha consistido en una comparación de resultados con objetivos y los resultados se han limitado prácticamente a los aprendizajes más fácilmente constatables de los alumnos.

M. SCRIVEN (1967)

Para este autor la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Por ello insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera se centra en el estudio de resultados, mientras que la segunda constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico.

En la evaluación de resultados de la enseñanza, Scriven considera que deben tomarse en consideración no solamente los que se hayan previsto de manera intencional a través de los correspondientes objetivos, sino que la evaluación debe extenderse también a la estimación de resultados secundarios y no previstos, pues de hecho, podrían ser más relevantes que los primeros. Por ello, Scriven propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos, que el evaluador no tome en consideración, e incluso, desconozca deliberadamente, los objetivos que se hayan propuesto para la enseñanza.

Los criterios para realizar los juicios de evaluación se extraerán del estudio de las necesidades de quienes están implicados en la enseñanza. Los resultados serán positivos en la medida en que respondan a dichas necesidades.

L. J. CRONBACH (1963)

La evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Incide intensamente en la calidad de la información, que para él, se manifiesta en características como las siguientes:

— claridad, es decir, comprensible a quienes se destina;
— oportunidad, es decir, disponible en el momento en que se necesita;

— exactitud, es decir, que distintos observadores han de percibir la misma realidad de igual manera;
— validez, en cuanto que los contenidos de la evaluación se deben corresponder con la realidad;
— amplitud, en cuanto se proporcionen posibilidades para la adopción de diversas alternativas.

Según Cronbach, la metodología de la evaluación ha de procurar un equilibrio entre los procedimientos experimentales y naturales, en función de su mejor aplicación a cada situación escolar.

Otra importante preocupación para Cronbach lo constituye la comunicación de los datos de la evaluación. Dicha comunicación ha de ser lo más perfecta posible y por ello no bastan las síntesis de datos, a veces demasiado abstractas. Quien toma decisiones ha de poseer un conocimiento muy completo de la realidad y por ello los informes han de ser minuciosos y amplios, recurriendo a las más variadas fuentes.

B. MACDONALD (1971)

Se manifiesta partidario de una evaluación holística, es decir, que tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultados, contexto... Considera que la enseñanza adquiere unas determinadas características distintas para cada situación, por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a la evaluación de la misma. Para este autor, finalmente, la evaluación incidirá de manera prioritaria en la búsqueda de información, para proporcionársela a quienes deben tomar decisiones.

B. MacDonald y M. Parlett, convocaron en 1972 una conferencia sobre evaluación, en el Churchill College de Cambridge, a la que asistieron diversos expertos internacionales. En dicha conferencia se procedió a realizar un análisis crítico de los procedimientos convencionales de evaluación, señalándose que en ella se ha prestado una atención insuficiente a los procesos y se ha incidido demasiado en los resultados fácilmente mensurables, haciéndose uso predominante de pruebas formales y datos cuantitativos. Frente a esta situación, se consideró que en el futuro la evaluación debería tratar de responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en la enseñanza e informarles de manera comprensible, con utilización de lenguajes profesionales de uso común (no excesivamente técnico). Se consideró también que la evaluación ha de ser lo suficientemente flexible y abierta como para poder detectar resultados no previstos de manera explícita. Con el objeto de respetar el desarrollo natural de la enseñanza, se recomienda una utilización más intensa de técnicas basadas en la observación, que sustituyan de manera progresiva a las de carácter formal. Se pone de relieve, finalmente, la naturaleza eminentemente compleja de la tarea del evaluador entre la simple recogida de datos para ofrecer a quienes toman decisiones y la adopción por él mismo de este último papel.

D. L. STUFFLEBEAM (1971, 72, 87)

La evaluación debe tener por objetivo fundamental el perfeccionamiento de la enseñanza. Se comienza con un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no directamente en los resultados. Es necesaria, a su vez, una evaluación de la evaluación, es decir, una metaevaluación. Concretamente Stufflebeam se expresa de la siguiente forma:

> «La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.»

Se destaca, en esta conceptualización de la evaluación de Stufflebeam, su proyección sobre el proceso y no sólo en el resultado, su intención de servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección, como criterios de valor, de la respuesta a las necesidades y a la mejora de la calidad.

M. PARLETT Y D. HAMILTON (1972)

Son autores del denominado modelo de «Evaluación Iluminativa», que se identifica con un paradigma de investigación antropológica según el cual la evaluación ha de abarcar no sólo los resultados de la enseñanza, sino a ésta en su totalidad: fundamentación, desarrollo, dificultades... Se considera que la evaluación debe abarcar no sólo los aspectos más superficialmente destacables. Por ello, frente a la utilización de pruebas psicométricas, se recomienda un uso más intenso de técnicas basadas en la observación para la recogida de datos.

El contexto en que tiene lugar la enseñanza constituye un importante componente del objeto de evaluación. Dicho contexto se compone de una serie de condicionantes psicosociales y materiales que interactúan constantemente con la enseñanza en su proceso de desarrollo.

R. E. STAKE (1975)

La evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio. En ella hay que tomar en consideración además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios. La evaluación debe estar al servicio de profesores, administradores, autores de *currículum*, legisladores, etc.

Según Stake, en la evaluación hay que tomar en consideración los resultados secundarios e incidentales además de los intencionales. El proceso de evaluar implica

tareas de descripción y de enjuiciamiento. La descripción se extiende a todo el ámbito evaluable (antecedentes, proceso, resultados) y los juicios no deben emitirse sólo por expertos en evaluación, sino también por profesores, padres, administradores...

E. W. EISNER (1979, 1985)

La evaluación, para este autor, es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, el profesor, que respeta estrictamente el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en que se encuentra, para guiarse en ellas en la realización de sus actividades de evaluación. Según Eisner, en ella se identifican tres tipos de tareas:

a) Descripción. Constituye un minucioso estudio de las actividades a evaluar, con dos dimensiones: fáctica y artística. La primera referida a la naturaleza de los hechos y la segunda como forma de expresión de los mismos que haría uso de la metáfora y otros recursos literarios a fin de ofrecer una imagen más completa y rica.

b) Interpretación. Es el momento de la vinculación entre teoría y práctica. Se hace uso de conceptos y principios teóricos para la explicación de los sucesos reales. Dicha vinculación se contempla como mutuamente enriquecedora desde el momento en que los hechos de la realidad pueden contribuir a mejorar los componentes teóricos.

c) Valoración. En la realización de juicios de valor las normas o criterios utilizados no son de carácter universal, sino que surgen a partir de las características de la situación que se estudia.

JOINT COMMITTE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981)

Este comité de expertos sobre evaluación educativa, la ha conceptualizado como «el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto».

En su definición otorgan una considerable importancia a la dimensión valorativa o de juicio, más allá de la simple recogida de datos. Se considera que la evaluación debe proyectarse hacia el desarrollo y el resultado de la enseñanza. En el primer caso para poder perfeccionarla. En el segundo (resultados), para obtener un juicio global.

Esta comisión ha dedicado gran parte de sus esfuerzos a la identificación de las características que debería reunir una evaluación de calidad. Dichas características aparecen ordenadas en cuatro categorías principales:

a) Utilidad. Es decir, ha de servir para un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y una consiguiente adopción de decisiones de perfeccionamiento sólidamente fundamentadas.

b) Viabilidad. Es decir, se ha de poder llevar a cabo sin grandes dificultades, con procedimientos fácilmente aplicables.

c) Etica. Debe respetar los derechos de los implicados mediante la realización y

cumplimiento de compromisos explícitos. Debe ser honrada en la exposición de sus resultados presentando la realidad del objeto de evaluación con sus virtudes y defectos.

d) Exacta. Es decir, ha de verse libre de influencias, proporcionando conclusiones válidas y fidedignas.

S. KEMMIS (1986)

Para este autor, la evaluación se proyecta, en sentido amplio sobre todos los componentes de la educación: profesores, *currículum*, administradores, programas, etc. Constituye un elemento interactivo con la enseñanza, sirviendo sus resultados para orientar el desarrollo de la misma. Más específicamente, para Kemmis, la evaluación es el

> «proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico».

El objeto de la evaluación no es resolver o evitar un conflicto, sino proporcionar la información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes.

Existen, según Kemmis, una serie de principios o características significativas a los que debe atenerse el proceso de evaluación. Entre ellos destacan los siguientes:

a) Racionalidad o sensatez. Presente en la actuación de los participantes en la tarea de enseñanza y en el desarrollo de ésta. La evaluación deberá poner de manifiesto las características de dicha racionalidad.

b) Autonomía y responsabilidad. La enseñanza es una empresa cooperativa en la que cada miembro asume una cierta responsabilidad que interactúa con la correspondiente al resto de participantes.

c) Comunidad de intereses. Otra de las tareas implícitas en la evaluación consiste en clarificar la naturaleza de los intereses de todos aquellos que participan en el desarrollo de la enseñanza. En este sentido, la evaluación facilitaría un proceso de negociación para la armonización de posibles disparidades.

d) Pluralidad de perspectivas de valor. Algo parecido a la pluralidad de intereses se puede dar en cuanto a perspectivas de valor. Aquí también la tarea clarificadora de la evaluación puede contribuir para lograr el acuerdo.

e) Pluralidad de criterios de evaluación. Para Kemmis, la evaluación de la enseñanza se debe en principio, a criterios resultantes del debate interno entre los participantes en la misma. Otros criterios, procedentes de fuentes externas como la consulta a expertos, por ejemplo, pueden constituir un apoyo o complemento.

f) Oportunidad en la elaboración y distribución de información. En el proceso de elaboración y distribución de información deberán tomarse en consideración toda clase de consecuencias implícitas (morales, sociales, políticas...).

g) *Adaptación.* La información proporcionada por la evaluación debería seguir el desarrollo de la enseñanza, producirse paralelamente a la misma, para facilitar su perfeccionamiento.

E. R. HOUSE (1986)

La evaluación se puede conceptualizar a través de metáforas, pues de hecho, gran parte de nuestro pensamiento es metafórico. Las metáforas sirven para comprender intuitivamente los conceptos abstractos, pues al vincularlas con realidades más próximas y concretas, facilitan su asimilación. House examina la posibilidad de conceptualizar los programas de intervención social de acuerdo con distintas metáforas. De aquí se deriva a su vez, la posibilidad de conceptualizar desde distintas perspectivas la evaluación de dichos programas.

La aplicación de metáforas en el estudio de la evaluación plantea, según R. House, una amplia serie de interrogantes:

— ¿Son aceptables todas las metáforas?
— ¿La utilización de las metáforas no conduce al relativismo?
— ¿Cuál es el *status* científico de la evaluación desde esta perspectiva?

En términos generales, podríamos establecer vínculos entre metáforas y modelos y entre éstos y teorías. En este sentido, las metáforas constituirían un primer paso en la aproximación al conocimiento de la evaluación, una fase caracterizada por un fuerte componente imaginativo e intuitivo. El modelo vendrá a significar una estructuración o representación esquemática, y en este sentido, un mayor nivel de abstracción. La teoría representaría el mayor nivel de generalización y abstracción del conocimiento a partir de la consolidación de un determinado modelo. De acuerdo con Block (1962), se puede pensar que modelos y metáforas desempeñan una importante función en el desarrollo del pensamiento científico.

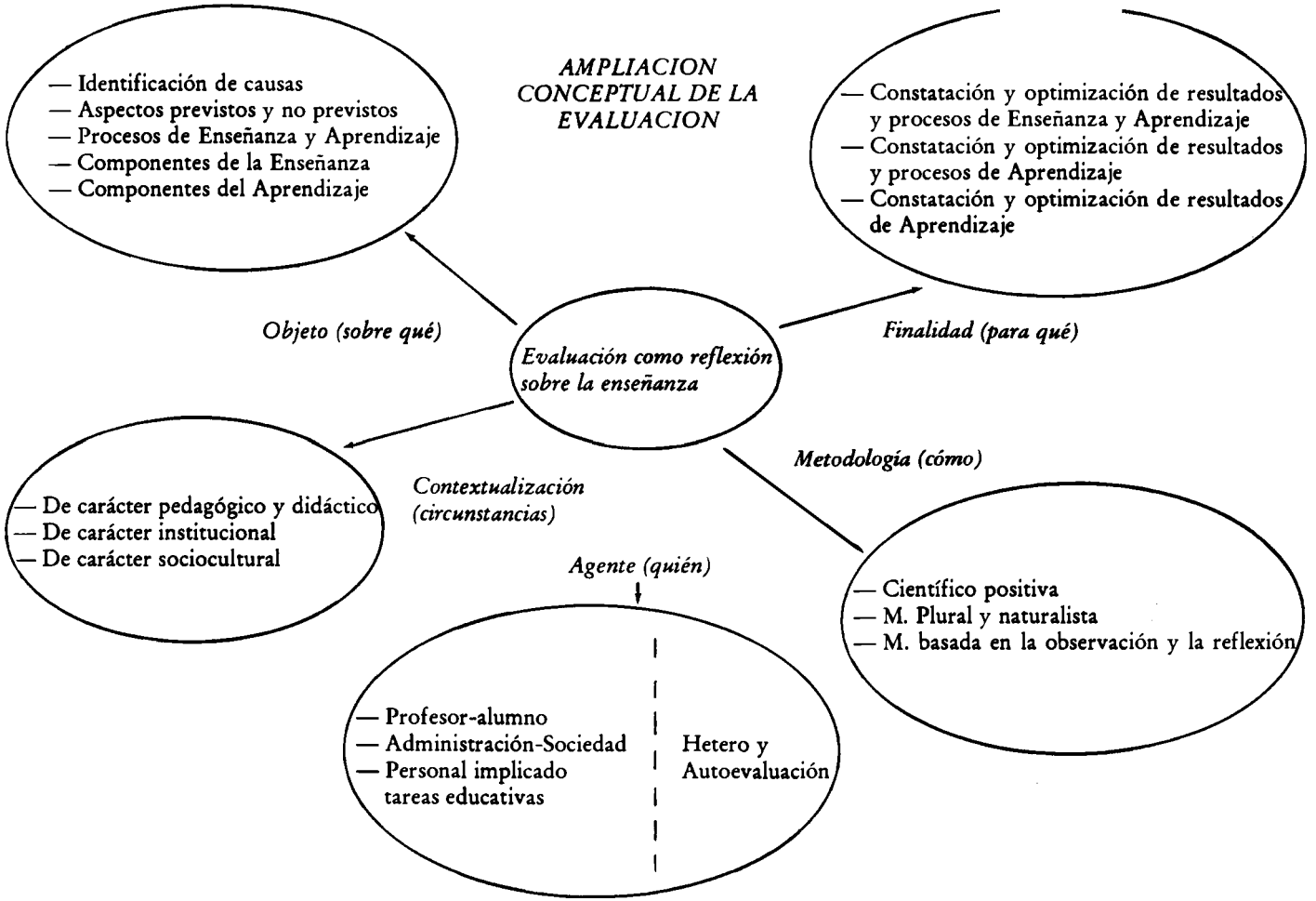
M. FERNANDEZ (1986)

Potencia una perspectiva cualitativa o educativa de la evaluación. Para M. Fernández la actividad evaluadora sobrepasa ampliamente la simple medida, la constatación de unos datos, para proyectarse en un enjuiciamiento en función de una tarea comparativa. Se evalúa no cuando se recogen informaciones, sino cuando se valoran dichas informaciones a partir en gran parte, de una actividad asociativa-comparativa. Es la utilización de referentes lo que permite determinar el valor relativo de una determinada situación.

La evaluación es educativa cuando hace a la persona más consciente de la realidad presente o aún no actual, cuando sirve de base para adoptar decisiones responsables, entendiendo por responsabilidad, un «uso inteligente y honesto de la propia libertad».

La evaluación educativa mantiene una estrecha vinculación con el cambio en la actuación docente y en la educación. Debe fomentar una modificación sustancial en el profesorado y en las instituciones. Al referirse al profesorado, el autor abarca con este término el conjunto total de profesionales que mantienen algún tipo de relación educativa con los alumnos. En cuanto al término institución, la conceptualiza en un sentido amplio, en la línea de autores como Kingsley Davis y Helmut Fend.

La puesta en práctica de la evaluación educativa o cualitativa en los términos en que a lo largo de su obra la define M. Fernández, implicaría un proceso de innovación multiplicativa que se extendería a personas, funciones y contextos organizativos, dando lugar, de hecho, a la tan ansiada y difícilmente lograble «mejora cualitativa de la educación».


AMPLIACION CONCEPTUAL DE LA EVALUACION
— Identificación de causas
— Aspectos previstos y no previstos
— Procesos de Enseñanza y Aprendizaje
— Componentes de la Enseñanza
— Componentes del Aprendizaje
— Constatación y optimización de resultados y procesos de Enseñanza y Aprendizaje
— Constatación y optimización de resultados y procesos de Aprendizaje
— Constatación y optimización de resultados de Aprendizaje
Objeto (sobre qué)
Evaluación como reflexión sobre la enseñanza
Finalidad (para qué)
— De carácter pedagógico y didáctico
— De carácter institucional
— De carácter sociocultural
Contextualización (circunstancias)
Metodología (cómo)
Agente (quién)
— Científico positiva
— M. Plural y naturalista
— M. basada en la observación y la reflexión
— Profesor-alumno
— Administración-Sociedad
— Personal implicado tareas educativas
Hetero y Autoevaluación

2. OBJETO Y FUNCIONES

Un cuidadoso análisis de las investigaciones y trabajos realizados en torno a la evaluación durante los últimos años, pone de relieve un considerable enriquecimiento de este ámbito en aspectos como su objeto, funciones, metodología y aplicaciones. A dicho enriquecimiento han contribuido no sólo el desarrollo de estudios curriculares, manifiesto en esta misma época, sino también una pluralidad de aportaciones procedentes de disciplinas más o menos próximas como la psicología cognitiva y humanista, la sociología en su dimensión etnográfica y ecológica, el desarrollo de programas de intervención social y otras, hasta tal punto que algunos autores consideran el terreno de la evaluación como un ámbito disciplinar con personalidad específica, no estrictamente enmarcable dentro de los estudios sobre el *currículum* o la enseñanza, sino de algún modo producto de multitud de aportaciones y relaciones interdisciplinares.

Vamos a partir aquí de la consideración de la evaluación como un componente esencial de la enseñanza, que se desarrolla paralelamente al desarrollo global de la misma y recibe una amplia serie de estímulos procedentes de diversas áreas de conocimiento, con las cuales mantiene a su vez importantes relaciones. En este sentido, objeto, funciones, metodología y aplicaciones de la evaluación coinciden y repercuten directamente sobre los correspondientes componentes y características de la enseñanza.

Objeto de la evaluación

Tradicionalmente se ha venido considerando como objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos. Y se podría decir que en la actualidad a nivel de conocimiento común, sigue siendo ésta la conceptualización más extendida. Paulatinamente se va introduciendo en el ámbito del objeto de la evaluación al profesor, la metodología, los recursos y la propia institución escolar. Es posible observar cómo a su vez, dentro de cada uno de los componentes citados, se produce de manera progresiva, un enriquecimiento de carácter interno, en cuanto a la consideración de nuevas dimensiones del objeto que se evalúa.

LOS ALUMNOS

Así, en el caso de los alumnos, las investigaciones sobre el aprendizaje escolar y el desarrollo madurativo ponen de relieve la insuficiencia de los resultados de carácter intelectual y subrayan la necesidad de evaluación del ámbito actitudinal, de integración socioafectiva. Se manifiesta asimismo el interés de la evaluación del ámbito psicomotor de la conducta. Dentro del mismo terreno intelectual se trata de proyectar la evaluación más sobre las habilidades, las técnicas, las estrategias de conocimiento, que sobre el dominio de la información.

EL PROFESOR

En el caso del profesor, se puede percibir un enriquecimiento paralelo del objeto de la evaluación. Tradicionalmente centrado en las características personales bajo el supuesto de que la manera de ser repercute en la eficacia profesional, a partir de los años sesenta y en función del desarrollo de la psicología conductista y del proceso de tecnificación general en los ámbitos social y laboral, la evaluación del profesor pasa a centrarse en su conducta observable, en sus formas de actuación ante los alumnos. Se asume en este caso que la relación entre actuar en el aula y el aprendizaje de los alumnos es más directa y significativa que la relación entre forma de ser personal y eficacia profesional. Posteriormente, a partir de los años setenta, con el desarrollo de las investigaciones sobre los procesos mentales del profesor (percepción, juicio, decisión...), la evaluación docente asume como un nuevo campo de proyección el pensamiento, considerando que la actuación del profesor aparece fuertemente condicionada por la naturaleza de sus percepciones, juicios, teorías y decisiones.

LOS RECURSOS DIDACTICOS

En cuanto a los recursos didácticos, su evaluación ha progresado desde el interés por el efecto global del medio sobre el aprendizaje del alumno, al estudio específico de la influencia de determinados atributos como el lenguaje sobre el desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos en el alumno, todo ello dentro de una amplia serie de relaciones de interacción con factores como la situación y contenidos con que se utiliza, la preparación del profesor y las características psicopedagógicas de los alumnos.

INTERACCION

El objeto de la evaluación, sin embargo, no podría limitarse a los componentes que se acaban de citar (alumnos, profesor, medios) y otros más, por importantes que resulten. Es necesaria la consideración de todos ellos en su mutua interacción y no

sólo en un determinado momento, como si fuéramos capaces de parar el tiempo. La enseñanza constituye un proceso eminentemente complejo que evoluciona de manera dinámica. Por ello, la evaluación de la misma debe asumir la dificultad que implica una consideración simultánea de todos sus componentes, y además, a lo largo de su desarrollo, no sólo en determinados momentos.

Es necesario advertir asimismo que toda actividad didáctica tiene lugar en un determinado contexto, cuyas características interactúan de forma relevante. Este contexto puede entenderse en diferentes niveles:

1. Existe un nivel próximo a la interacción profesor-alumno representado por el clima de relaciones interindividuales y grupales en el aula.
2. Existe un nivel de proximidad media, constituido por el clima más amplio de relaciones en el centro o institución escolar.
3. Finalmente, está, como englobando a los anteriores, el ámbito sociocultural (político, administrativo...) de la comunidad en la que se desarrollan las actividades de la institución escolar.

La línea de investigación sobre evaluación de programas educativos, cuyo origen se suele poner en torno a los años sesenta, vinculada al desarrollo de la evaluación de programas sociales, deberá asumir progresivamente la complejidad de su objeto, a la que se acaba de hacer una escueta referencia, y que simplificadamente podríamos decir que consta de tres grandes dimensiones:

a) Componentes: aprendizajes del alumno, funciones del profesor, recursos.
b) Procesos: planificación, desarrollo y resultados.
c) Contextos: grupal, institucional y social.

Funciones de la evaluación

En el estudio de las funciones de la evaluación se puede observar la existencia de diversidad de posturas. En sentido amplio, la evaluación se inscribirá en una secuencia de actividad compuesta por tres tipos de funciones:

a) Recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza.
b) Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual.
c) Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes.

Desde una postura mucho más restringida, algunos autores como Cronbach (1980), opinan que las funciones de la evaluación se limitan a la simple recogida de datos, rechazando que la tarea de enjuiciamiento o interpretación de los mismos sea

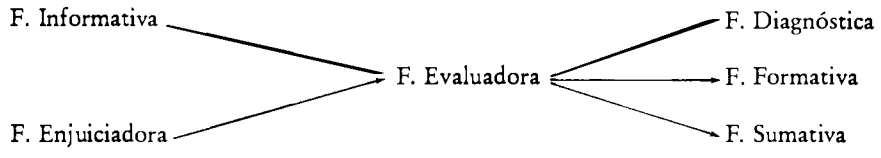
propia de la evaluación, del evaluador. Este se ha de contentar con obtener la mayor cantidad posible de información fidedigna sobre la enseñanza para ponerla en manos de quien asume la responsabilidad de juzgar su valor y adoptar decisiones. Sin embargo, la postura más frecuente entre investigadores de la evaluación es la de otorgar a ésta las funciones de información y enjuiciamiento. En los conceptos que sobre evaluación han explicado autores como Eisner, Glass, House, Scriven, Stufflebeam, Guba, Lincoln, el Joint Committee y muchos otros, se consideran tareas propias de la evaluación las de información y valoración o enjuiciamiento. Resulta interesante en este punto la postura de Stake, para quien la función propia de la evaluación es proporcionar información sobre el «valor» de la enseñanza, con lo que incluye en la misma información, la elaboración de un enjuiciamiento sobre el valor de lo que se estudia.

En la diferenciación entre funciones informativa y enjuiciadora podría desempeñar un papel relevante la amplitud del ámbito abarcado por la evaluación. Resulta lógico pensar que ambas funciones se combinen estrechamente en el ámbito de actuación inmediata en el aula, y que, progresivamente puedan diferenciarse o separarse a medida que la evaluación se proyecte sobre la enseñanza a nivel de institución docente, o a nivel aún mayor.

> Así, en la evaluación de programas educativos de amplia proyección, la administración educativa puede encargar a expertos la realización de informes sobre el desarrollo de los mismos, y reservarse celosamente la capacidad de evaluación, o bien, proceder, a la realización de una metaevaluación sobre la evaluación inicial de los expertos...

La desvinculación entre información y enjuiciamiento por una parte y toma de decisiones por otra, resulta ya más fácilmente comprensible, si bien entre estos componentes existe una relación lógica. Dicha desvinculación se produce aun siendo la misma persona quien realice todas las funciones (profesor en el ámbito del aula). Y con mayor claridad cuando son personas diferentes quienes las asumen (a nivel institucional y administrativo). De hecho, en los conceptos que sobre evaluación explican la mayoría de autores en los últimos años, se identifican como funciones propias de la misma, las de información y enjuiciamiento. Normalmente, bajo el término evaluación se incluye a las dos, considerándolas a su vez estrechamente vinculadas con la función de toma de decisiones.

Si consideramos que la evaluación se compone de las funciones de información y enjuiciamiento y que, globalmente constituye una realidad distinta, aunque estrechamente relacionada con la toma de decisiones, es posible percibir, en su relación con esta última que la evaluación como entidad global desempeña a su vez tres tipos de funciones que se han venido denominando: diagnóstica, formativa y sumativa.



Es decir, que las funciones *informativa* y *enjuiciadora* dan lugar a la función *evaluadora,* la cual a su vez puede desempeñar funciones *diagnóstica, formativa* y *sumativa.*

1. La función de evaluación *sumativa,* la más comúnmente practicada y conocida desde siempre, tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico, constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, de promoción o repetición, de selección. Este tipo de función evaluadora ha sido denominada también retroactiva (Stufflebeam, 1972), pues en realidad, da cuenta de lo realizado en el pasado.

2. La función *formativa* de la evaluación, cuya denominación se debe a Scriven (1967), se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico. Sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para decisiones de perfeccionamiento. Se trata de una función evaluadora que ha sido denominada también preactiva (Stufflebeam, 1972), por constituir un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza.

3. La función *diagnóstica* de la evaluación suele considerarse por algunos autores dentro de la formativa. Pero puede también estudiarse como función aparte si consideramos que su realización tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico, y servir de base por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo. También se atribuye a la evaluación diagnóstica la profundización en el conocimiento de las causas de determinados problemas a lo largo de la enseñanza, en cuyo caso serviría de base para decisiones relativas a su recuperación. En este último caso, la evaluación diagnóstica resulta más claramente asociable a la de carácter formativo.

3. CRITERIOS DE EVALUACION

Evaluación como elaboración de juicios de valor

La función más genuina de la evaluación consiste en la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza considerada globalmente, en sus resultados, en sus procesos, en sus componentes e interacciones que se dan entre ellos. Se puede citar al respecto la conceptualización que mantiene el *Joint Committee:*

> «Evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un "objeto"» (D. L. Stufflebeam y A. Shinkfield, 1987, 19).

La misma idea básica aparece en muchos otros autores. Así, para *E. Suchman* (1967), la evaluación es la constatación *del valor* de una determinada realidad o resultado. Para *D. L. Stufflebeam y A. Shinkfield* (1987, 183):

> «La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.»

Según *R. E. Stake* (1976), en la evaluación de un programa se dan tareas de descripción y de juicio. La descripción debe proyectarse sobre los antecedentes, las operaciones y los resultados, examinando su congruencia y contingencia. Los juicios de evaluación no deben emitirse sólo por expertos. Los evaluadores deben reflejar en sus juicios las opiniones de los portavoces de la sociedad en general, de los expertos en el tema, de profesores, padres y estudiantes.

Para *D. Lawton* (1986, 98), la evaluación consiste en una actividad de enjuiciamiento o estimación de una serie de aspectos propios de la enseñanza como los siguientes:

— estimaciones sobre el progreso de los alumnos;
— estimaciones sobre la preparación del alumno al final de la escolaridad;
— estimaciones sobre la capacidad del profesor;
— juicios sobre la eficacia de la escuela;
— juicios sobre el material didáctico;
— estimación sobre la difusión o diseminación del conocimiento;
— estimación sobre la naturaleza de los procesos implícitos (esta clase de estimación sería subyacente a todas las anteriores).

Autores como M. Scriven (1986) y D. S. Cordray (1986), han profundizado en el estudio de las diferencias entre investigación y evaluación. Para ellos está claro que la evaluación es fundamentalmente una tarea de enjuiciamiento, mientras que la investigación se centraría más en la descripción de una realidad. Así, según *D. S. Cordray* (1986, 22):

> «La evaluación de programas identifica la presencia o mérito dentro de una intervención, actividad o fenómeno; la investigación de programas ilumina los mecanismos y causas de las características consideradas meritorias.»

En esta conceptualización de la evaluación parece contemplarse la posibilidad de una secuencia distinta a la que se ha indicado y según la cual la tarea de investigación precedía a la de enjuiciamiento. Al contrario, parece posible, según el concepto de D. S. Cordray, pensar en una función evaluadora previa (enjuiciamiento previo) y una posterior tarea de investigación sobre aquello que se ha valorado de una determinada manera.

Cordray considera que la separación entre evaluación e investigación es mayor cuando esta última es de carácter positivista, por su pretensión de objetividad. Sin embargo, investigación y evaluación se aproximan considerablemente en el caso de metodologías de investigación que admiten y consideran necesaria la utilización de valores.

En una línea de pensamiento similar se sitúa *M. Scriven* (1986), para quien no es posible la evaluación del *currículum* sin la formulación de al menos dos clases de juicios de valor:

— sobre el valor o mérito del contenido;
— sobre su legitimidad moral.

M. Scriven (1986b, 67) se declara abiertamente partidario de una investigación de tipo evaluativo que añada a la tarea de búsqueda de datos, la de valoración del mérito de los mismos. Concretamente dice:

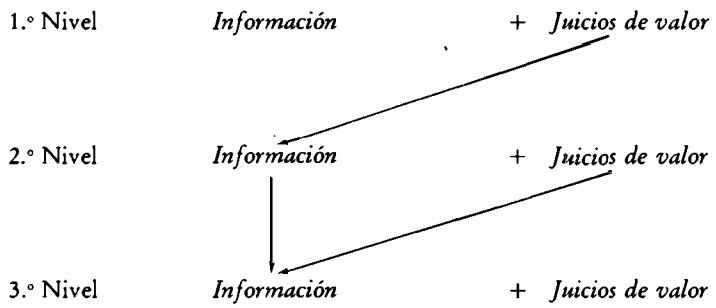
> «La investigación científica sobre educación es importante a veces, pero incluso para decidir esto se necesita la evaluación. La evaluación es lo que distingue a la ciencia de una recogida sin más de datos y olvidar a la evaluación es olvidar la esencia de la ciencia. Por

ello parece que el modelo más apropiado de investigación científica ha de ser una investigación evaluativa.»

La investigación evaluativa implica una actividad constante de juzgar las hipótesis, diseños, experimentos y análisis propios y ajenos mediante una actividad de tipo comparativo desde diversidad de dimensiones. Así pues, en la conceptualización que defiende Scriven de evaluación, viene a identificarla con la investigación en la medida en que ésta asume la utilización de valores y la formulación de juicios de valor sobre la realidad que se investiga. Se trata de una nueva forma de investigación que Scriven denomina evaluativa y que contrapone a la clásica investigación de carácter positivista que rechazaba la utilización de valores. Esta investigación evaluativa vendría a resolver los dos grandes problemas que según Scriven se dan en la investigación positivista:

a) El supuesto de la no necesidad de realizar juicios de valor.
b) La separación de la práctica, cuando en realidad se considera que la unión podría potenciar un desarrollo mucho más importante.

Es necesario advertir que se han producido posturas opuestas a la formulación de juicios de valor en la evaluación. Según algunos autores como *L. J. Cronbach* (1963), la evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información. No obstante, el mismo Cronbach, al explicar las fases de la evaluación (para él recogida de datos), y al centrarse concretamente, en la fase convergente, afirma que el conjunto posible de cuestiones a informar, se ha de reducir en función de criterios como el coste, la posibilidad de tratamiento de datos o el interés de quienes toman decisiones. Por otra parte, Cronbach opina que en la dedicación de esfuerzos del evaluador, éste ha de tomar en consideración características relativas a las situaciones a evaluar. En resumen, se puede decir que incluso en un supuesto proceso aséptico de recogida de información para poder evaluar, hay que realizar no pocas valoraciones o juicios en torno a la misma información que se recoge, a la intensidad de esfuerzo que se le dedica, etc. En este sentido cabe pensar que la elaboración de juicios de valor es necesaria y consustancial al proceso de evaluación desde antes de la recogida de datos, durante ella y una vez finalizada y que, no obstante, dicha tarea de enjuiciamiento o valoración puede realizarse desde diversas perspectivas y a distintos niveles. Podríamos suponer que lo que en un determinado nivel puede diferenciarse entre información y juicios de valor, en otro nivel pasaría a considerarse globalmente como información, para sobre ella emitir nuevos juicios de valor. En este sentido también es posible la utilización de los términos: evaluación y metaevaluación.



Identificación de criterios de evaluación

Si consideramos la tarea de enjuiciamiento o valoración como una característica esencial de la evaluación, nos tenemos que enfrentar con la necesidad de definir criterios con los cuales proceder a la realización de dichos juicios o valoraciones, pues como afirma R. Sadler (1985):

> «Para que algo sea evaluado como bueno, es preciso establecer previamente criterios de bondad y luego constatar que ese algo está de acuerdo o cumple dichos criterios.»

Los criterios o normas constituirían como puntos de referencia que harían posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar.

Los términos «criterios» y «normas», suelen utilizarse indistintamente, si bien «normas» presenta una connotación más general, mientras que los criterios vendrían a ser como apoyos específicos que permiten al evaluador constatar el nivel de cumplimiento de las normas. Quizás resulte más fácilmente comprensible hablar de *distintos niveles de generalidad en la determinación de criterios para la evaluación.* Esta cuestión nos lleva a su vez, al planteamiento del importante problema relativo al origen de los criterios de evaluación, problema que se vincula con la cuestión relativa a la autonomía de la función docente. Si nos situamos en la perspectiva de sistemas fuertemente centralizados de enseñanza, donde existe una clara jerarquización de funciones, nos encontramos con un proceso de carácter descendente en la determinación de criterios de evaluación, según el cual, a partir de grandes orientaciones políticas, se elabora un programa de educación que va especificándose progresivamente a través de distintos niveles de decisión hasta llegar al ámbito docente, en el que el profesor no tiene casi posibilidad de decisión en cuanto a la fijación de criterios, sino que su tarea consiste propiamente en aplicarlos. Se trataría de un sistema muy jerarquizado que en la realidad no suele darse con frecuencia. Cuando realmente existe, el profesor ve restringidas sus capacidades de actuación profesional, su actividad viene normalmente prescrita por la administración para que cumpla con los programas y se atenga a los criterios elaborados normalmente por «comisiones de expertos».

Lo más frecuente sin embargo, es que se den mayores márgenes de autonomía en la actuación profesional docente. Aun en sistemas centralizados como los descritos, se suele contemplar una necesaria libertad de iniciativa en el profesor, para «contextualizar» las normativas oficiales, adaptándolas a las características específicas de la situación en que se encuentra. La autonomía del profesor se incrementa en la medida en que se reconoce en él la capacidad para la elaboración y no sólo aplicación de orientaciones curriculares y por lo tanto, de criterios de evaluación. El fortalecimiento de la actividad del profesorado en equipo a nivel de centro escolar (planificar, desarrollar la enseñanza, elección y utilización de medios, evaluación, investigación), la utilización flexible y al servicio de las necesidades del profesor de los Centros de Profesores, el protagonismo de los profesionales en sus actividades de formación y perfeccionamiento, se sitúan en línea con un creciente reconocimiento de su capacidad profesional, con el fortalecimiento de su capacidad de iniciativa y trabajo autónomo.

Si nos situamos en la perspectiva del profesor que a nivel individual o bien en colaboración con otros en un centro de enseñanza, tiene autonomía (dentro de ciertos límites) para la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, nos podemos preguntar en qué fuentes se basa para la determinación de criterios de evaluación. Una respuesta, quizás la más racional, es que un profesional responsable elabora sus criterios de evaluación en función de las teorías, conceptos y creencias conscientes e inconscientes que se haya formado en torno a la enseñanza. Este conjunto de teoría podrá estar más o menos de acuerdo con la filosofía oficialmente existente y los criterios que el profesor adopte podrán estar, en consecuencia, más o menos enfrentados a los que vengan dados por vía administrativa. En este terreno como en muchos otros la enseñanza manifiesta niveles considerablemente elevados de complejidad que la hacen a veces difícilmente comprensible.

La teoría que el profesor se elabora sobre la enseñanza no constituye una realidad inamovible, dada para siempre, sino todo lo contrario, una realidad dinámica que se enriquece y cambia con el tiempo y en función de diversas fuentes de información y de influencia. Por ejemplo, podemos considerar que en la elaboración del conocimiento van a confluir factores como la propia experiencia, la aceptación de modelos, la información sobre investigaciones o la realización por sí mismo de investigación de forma individual o mediante la participación en equipos. Todo un mundo de actitudes y creencias personales se une estrechamente a los conocimientos profesionales para dar lugar, finalmente a una combinación prácticamente irrepetible en cada profesor. Por ello, parece conveniente admitir que el enriquecimiento, el perfeccionamiento profesional tiene que tomar como punto de partida la situación en que se encuentra el profesor, sus necesidades, intereses, sus circunstancias, enriqueciendo a partir de ellos la consideración de todos los componentes de la enseñanza y por lo tanto, de sus criterios de evaluación. En este sentido, se podría pensar por ejemplo, en *puntos de referencia* como los siguientes:

a) Ampliación del concepto de *planificación* más allá de una visión estrechamente tecnológica en la que los criterios de evaluación se limitaran a la constatación del nivel de correspondencia entre los resultados alcanzados y los objetivos

previamente establecidos. Necesidad de contemplar la enseñanza como un proceso y de identificar criterios para la evaluación del desarrollo del mismo.

b) Ampliación del concepto de *contenidos* más allá del ámbito de los conocimientos para abarcar el de las habilidades y las actitudes. Identificación de criterios para la evaluación de contenidos más fuertemente estimulantes del desarrollo personal a nivel intelectual y actitudinal.

c) Ampliación del concepto de *comunicación didáctica* con la consideración de las dimensiones relacional y lingüística. Identificación de criterios para la evaluación de la capacidad de relación y colaboración interindividual y grupal, así como de la capacidad de expresión mediante el uso de diversos lenguajes.

d) Ampliación del concepto de *metodología* para considerarla como organización general de las actividades didácticas, que a nivel específico se perfila en sus relaciones con otros componentes de la enseñanza como los contenidos, los recursos, la planificación, etc. Identificación de criterios para la evaluación de la metodología en el contexto en que tiene lugar la enseñanza.

e) Ampliación del objeto de la *evaluación* más allá del aprendizaje del alumno e identificación de criterios correspondientes en cada caso. Consideración especial de la propia actuación docente, de su incidencia en el desarrollo de la enseñanza. Identificación de criterios para la autoevaluación y perfeccionamiento. Consideración de la planificación de la enseñanza como objeto de evaluación y consideración de la misma evaluación como susceptible de evaluación. Identificación, por lo tanto de criterios para una metaevaluación.

La identificación de criterios de evaluación que el profesor realiza dentro del ámbito del aula y del grupo de alumnos de los que es responsable, se amplía, en el terreno institucional ante la necesidad de conjugar la tarea individual con la de otros profesionales dentro de un determinado nivel de enseñanza. En la medida en que en un centro educativo se fortalezca el clima de colaboración y se trate de desarrollar un proyecto de enseñanza coherente, el profesor colaborará en la identificación de criterios de evaluación y en la misma realización de tareas de evaluación con sus compañeros al igual que participará en otras tareas de carácter docente e investigador.

4. METODOLOGIA: EVALUACION COMO INVESTIGACION

Las dos grandes funciones básicas atribuidas a la evaluación en la actualidad son, como se ha indicado las relativas a la *recogida de información* sobre la realidad que se va a evaluar y la *formulación de juicios de valor* sobre la misma a partir de los datos obtenidos y en función de criterios predeterminados. Considerando que además, a partir de dichos juicios se va a reorientar la actividad didáctica a través de una determinada serie de decisiones, se desprende de aquí la importancia de contar con una información lo más fidedigna posible, ya que va a constituir el punto de partida de todo el proceso evaluador.

Podemos considerar la recogida de datos para la evaluación como un auténtico proceso de investigación en cuanto a actividad reflexiva y sistemática, dirigida a lograr un conocimiento lo más perfecto posible de la realidad que se pretende evaluar. En este sentido la evaluación se identifica con la investigación y utiliza los mismos métodos que ella en su tarea de recogida de datos. Podemos pensar congruentemente, que la evaluación alcanzará tanta más calidad cuanto mayor sea la calidad de la investigación que desarrolla.

En este momento surge de manera inevitable una pregunta: ¿qué tipo de investigación se utilizará en la evaluación? Si nos situáramos en una postura exclusivista, tendríamos que decantarnos hacia una determinada metodología, por ejemplo, entre los extremos del positivismo o de la etnografía. Sin embargo, la enseñanza es una actividad suficientemente compleja y rica como para no poder despreciar ninguna forma o método de investigación. Si consideramos que en la enseñanza hay dimensiones previsibles, programables y resultados manifiestos, podemos pensar que en la evaluación de estas dimensiones puede utilizarse una metodología de carácter racional-positivo. Si tomamos en consideración, por otra parte que en la enseñanza hay importantes componentes imprevisibles, que surgen a lo largo del proceso didáctico, así como influyentes factores de carácter interno, no directamente constatables, entonces pensaremos que para su conocimiento es más apropiada una metodología de carácter etnográfico e interpretativo.

Metodología racional-positiva

APRENDIZAJE

Durante mucho tiempo, coincidiendo con el predominio de la concepción tecnológica de la enseñanza, que tiene quizás su máxima expresión en torno a los años sesenta, la evaluación ha seguido los mismos pasos de la metodología de carácter racional entonces utilizada intensamente. Se conformaba según una secuencia de actividades cuidadosamente estructuradas en torno a las siguientes *fases* (M. Scriven, 1986b, 65):

1. Identificar metas del programa.
2. Convertirlas en objetivos operativos.
3. Seleccionar o construir tests.
4. Aplicar tests.
5. Sintetizar los datos.
6. Informar si los objetivos se han conseguido o no y en qué medida.

La evaluación según este modelo de investigación se basa en la comparación de los resultados conseguidos con los objetivos determinados en un principio. R. Tyler, cuyos trabajos contribuyeron intensamente a la difusión de este proceso tecnológico, cita más específicamente los siguientes *pasos* (D. L. Stufflebeam y A. Shinkfield, 1987, 93):

1. Establecer objetivos.
2. Ordenarlos.
3. Definirlos en términos de comportamiento.
4. Determinar situaciones y condiciones en las que se pueda demostrar la consecución de los objetivos.
5. Explicar la estrategia al personal implicado en las situaciones.
6. Escoger o desarrollar medios técnicos apropiados.
7. Recoger datos del trabajo (en el caso de los alumnos, de su aprendizaje).
8. Comparar los datos sobre los resultados con los objetivos de comportamiento.

Las *críticas* que se han formulado al sistema de evaluación de R. Tyler, se pueden extender, en general, a toda metodología de carácter racional aplicada a la evaluación. En esencia, estas críticas se concentran en torno al hecho de tomar como punto de referencia aprendizajes predominantemente conductuales de los alumnos, lo que supone un importante reduccionismo. Por otra parte, al centrarse tan sólo en los resultados, se pierde de vista el conocimiento de los procesos que han conducido a ellos.

> Así, una misma respuesta del alumno a una cuestión, puede ser consecuencia de procesos intelectuales muy diferentes, deberse a una actividad de memorización superficial o bien, de comprensión profunda del contenido.

Scriven (1986) al analizar las características de esta metodología de evaluación, detecta en ella los siguientes *problemas:*

a) ¿Qué hacer con los efectos inesperados, para los que no se cuenta con normas para valorar o comparar?
b) ¿Qué hacer con efectos previstos pero no incluibles en normas de evaluación, como los relativos a aprendizajes del ámbito artístico?
c) ¿Qué hacer cuando se detectan importantes problemas de error o ambigüedad en las metas del programa?
d) ¿Cómo resolver los, a veces, importantes problemas éticos?

Evaluación de programas

La aplicación de esta metodología racional a la *evaluación de programas* de enseñanza ha dado lugar a estudios de carácter comparativo en los que los efectos de un nuevo programa se analizan en relación con los de otro ya existente. Se procede para ello a la selección de grupos de alumnos con características semejantes y se siguen unas líneas de trabajo como las siguientes (D. Lawton, 1986):

a) Evaluación inicial de dos grupos de alumnos en un área curricular específica.
b) Aplicación de un nuevo programa de enseñanza en uno de los grupos de alumnos.
c) Evaluación de los dos grupos tras la finalización del programa.
d) Comparación del aprendizaje logrado por el grupo experimental con el resultado del grupo de control.

A veces no es un programa completo lo que se implanta, sino un determinado componente didáctico (una técnica, un recurso, una forma de organización...). La metodología experimental ha puesto de relieve grandes posibilidades en cuanto a sofisticados procedimientos de manipulación y de control de variables, alcanzándose en algunos casos resultados de indudable interés.

Como *puntos más débiles* en esta metodología de investigación, se han señalado los siguientes:

1. Cuestiones de carácter ético relativas a la implantación de un programa experimental a un grupo de alumnos.
2. La tendencia a tomar como referencia un nivel medio, olvidando las diferencias individuales.
3. Se concede mayor interés a datos fácilmente constatables y menor importancia a otros de gran valor didáctico como pueden ser los relativos a la motivación del alumno.
4. No se debería utilizar la misma prueba para evaluar a los dos grupos, puesto que al variar el programa, normalmente varían de forma sustancial los contenidos y la metodología. Una prueba para la evaluación del aprendizaje debe

estar en consonancia con dichos componentes curriculares y si se diseña de acuerdo con un programa, no puede ser válida para la evaluación de otro.
5. Al igual que en el caso de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, en la de los programas se toman en consideración tan sólo los resultados, pero no el proceso.

FUNCION DOCENTE

La aplicación de la metodología racional positiva en el estudio y evaluación de la función docente se realiza según tres *fases:* descriptiva, correlacional y experimental.

1. Se comienza por la observación y descripción de conductas del profesor en el aula.
2. En un segundo momento dichas conductas se correlacionan con los niveles de aprendizaje de los alumnos.
3. En la tercera fase se trata de controlar la situación didáctica con el objeto de llegar al conocimiento preciso de la influencia de determinadas conductas del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos.

Las investigaciones realizadas en este ámbito hicieron avanzar los procedimientos para la formación del profesorado en competencias básicas de intervención en el aula y dieron lugar a una cierta dignificación social y administrativa de la función docente en un momento de clara exaltación de la tecnología.

Entre los *puntos débiles* de esta metodología, la crítica a la misma ha señalado los siguientes:

1. Carencia a veces de una clara explicación de la teoría sustentante, capaz de orientar la selección de categorías de comportamiento docente que serán objeto de observación y descripción.
2. Presunción errónea de la existencia de una causalidad directa entre actuación docente y resultados en el aprendizaje de los alumnos. En el caso de los trabajos correlacionales e incluso experimentales, se pierde de vista la existencia de importantes factores intervinientes, hasta el punto de no poder afirmarse que de determinada actuación docente pueda derivarse un logro específico en el aprendizaje del alumno: la influencia de procesos mentales mediadores y las características del contexto en que se desarrolla la actividad didáctica, no se toman suficientemente en consideración.
3. La considerable proliferación de instrumentos para la observación y descripción de la conducta del profesor, constituye un indicio de la dificultad de llegar a la identificación de un paradigma de función docente consensuado. Cada instrumento toma como punto de referencia una teoría sobre la función del profesor o una determinada dimensión de la misma. La utilización de este tipo de instrumentos ha dado lugar a la consideración preeminente de las conductas

que tengan mayor número de frecuencias, olvidándose el hecho de que a veces una actividad o suceso atípico puede presentar una repercusión cualitativamente más intensa en la enseñanza.

Cuando se evalúa al profesor tomando como punto de referencia la correlación de sus actuaciones con los resultados en el aprendizaje de los alumnos, a las dificultades anteriores se añaden las inherentes a las características de las pruebas que se utilizan con los alumnos. Se trata, normalmente, de pruebas formales que han recibido entre otras, las siguientes *críticas:*

a) Se proyectan sobre la constatación de resultados pero no de procesos, cuando éstos pueden ser de distinta índole y dar lugar a un mismo producto. La misma respuesta del alumno puede resultar de una actividad de memorización o de comprensión.
b) Se toma como punto de referencia una calificación media, perdiéndose de vista la consideración de las diferencias individuales.
c) Se incide de forma predominante en aprendizajes de carácter intelectual (conocimientos), olvidando aspectos de tanto interés como la motivación.
d) Cuando las pruebas se aplican a gran escala, su nivel de generalidad las hace insensibles a las diferencias propias de las situaciones didácticas específicas.
e) Cuando la superación de las pruebas se convierte en un factor decisorio en la evaluación de la función docente, el profesor puede verse condicionado a subordinar su actuación y todo el proceso didáctico a la superación de dichas pruebas, lo que atenta contra una necesaria libertad de enseñanza empobreciendo considerablemente las posibilidades de desarrollo del proceso didáctico.

Metodología basada en la investigación sobre el pensamiento del alumno y del profesor

La enseñanza, en su desarrollo y resultados, es en parte un producto de factores no directamente observables ni predecibles de manera exacta. Se pueden citar al respecto, los pensamientos, actitudes y creencias de los profesores y alumnos. Se pueden citar también las características de la situación específica de enseñanza, entre las que se encuentra la pluralidad de componentes e interacciones entre los mismos, que constituyen en cada caso lo que se ha denominado «clima del aula» y «clima institucional», o bien «contexto ecológico de la enseñanza».

Dada la importante influencia de los procesos mentales del profesor y alumno, así como de las características del contexto, sobre la evolución y resultados de la enseñanza, es necesario, para su mejor evaluación, recurrir a métodos específicos, distintos en principio a los de carácter racional que, como hemos indicado, se proyectan sobre resultados previsibles.

PROCESOS MENTALES EN EL ALUMNO

Se ha podido comprobar que el alumno desempeña un papel activo desde el primer momento de percepción de los estímulos que se ejercen sobre él. Según la distinción realizada por Rotkhoph, el alumno elige tan sólo una determinada serie de entre los posibles estímulos que se proyectan en el aula. De aquí la diferencia entre estímulos instructivos «nominales» y estímulos instructivos «efectivos». No sólo la cantidad, sino, lo que es más importante, la forma de percibir e interpretar estos estímulos, puede influir poderosamente en su actividad posterior de aprendizaje y en el desarrollo de sus actitudes en torno al mismo. Así, a través de investigaciones realizadas por R. Clark (1986) en torno al uso de medios didácticos, se llega a conocer que cuando un alumno percibe un medio como instrumento que puede facilitarle el aprendizaje, tiende a desarrollar una actitud positiva hacia su utilización, lo usa con más frecuencia. Pero esto a su vez, puede convertirse en un factor negativo respecto a su propio desarrollo. Alumnos con distinta capacidad intelectual que eligen medios poco exigentes van a ver disminuidas sus posibilidades de alcanzar un nivel superior de capacidad.

Doyle, en su paradigma ecológico ha estudiado la naturaleza de los procesos mentales del alumno en relación con las características del clima social del aula. Ha puesto de relieve la importante influencia de las calificaciones que obtiene el alumno sobre la formación de su propio autoconcepto. A partir de los juicios de que es objeto en función de su nivel de éxito, por parte del profesor, de sus compañeros, de la sociedad, el alumno va a conformar una determinada autoimagen y autoconcepto. Desde este supuesto básico, Doyle analiza las *actividades* que cada alumno debe realizar para obtener éxito:

— identificación de las tareas a realizar y de sus características;
— identificación de las estrategias mentales necesarias para realizarlas con éxito;
— negociación con el profesor sobre niveles de exigencia y procesos de trabajo en cada una de dichas tareas.

Los estudios sobre procesos mentales del alumno se extienden a muchos otros componentes del proceso didáctico. Cómo perciben al profesor y qué expectativas se forman respecto a la relación con el mismo, cómo perciben los contenidos de diversas asignaturas, cómo perciben a la institución escolar en su conjunto y en relación con el contexto social, qué tipo de actitudes desarrollan respecto a ella... Procesos mentales de carácter intelectual y componentes actitudinales y socioafectivos se combinan estrechamente y de forma extraordinariamente compleja, difícilmente analizables a través de manifestaciones observables de la conducta.

Obtención de datos

Por ello se necesita de unos procedimientos diferentes para la obtención de datos sobre estos componentes del aprendizaje:

— una *observación* prolongada y participativa, no restringida al ámbito estricto de ciertas categorías predeterminadas, sino abierta a la constatación de cuantos datos surjan a lo largo de períodos prolongados de actividad, es la base de partida para una información adecuada a los procesos que se quieren estudiar;
— está, por otra parte, la posibilidad de utilización del *autoinforme del alumno* sobre sus percepciones, juicios, actitudes. Dicho autoinforme puede presentar diversas modalidades. Una de ellas podría ser a través de la estimulación del recuerdo mediante una entrevista de carácter flexible y abierto, acomodada al nivel madurativo y características personales del alumno.

PROCESOS MENTALES EN EL PROFESOR

No menos interés presenta el estudio de los procesos mentales: pensamientos, juicios, percepciones, decisiones, actitudes, creencias, del profesor.

Las *teorías* y *creencias* del profesor sobre la relación social, y más específicamente, sobre la relación educativa, podrían inclinar su forma de organización del clima relacional en el aula hacia formas más o menos frías o cálidas de interacción. La preparación profesional del profesor puede incidir de manera importante en la metodología a utilizar, entre los extremos de lo convencional y lo renovador.

La *percepción* que realiza el profesor de las características de sus alumnos (más o menos próximos culturalmente, más o menos diligentes en sus tareas, más o menos acomodaticios a las normas, más o menos brillantes en su aprendizaje), dan lugar a diferentes expectativas en el profesor y a unas formas distintas de comportamiento interactivo con ellos, lo cual se va a traducir finalmente en distintos niveles de aprendizaje, motivación y autoconcepto.

Las *decisiones* que el profesor adopta antes del proceso didáctico, es decir, en la fase de planificación, tienen carácter reflexivo y se proyectan sobre las actividades a realizar, los contenidos de enseñanza, los materiales didácticos y el contexto organizativo. Según R. J. Yinger (1977), el profesor sigue en estas decisiones un proceso semejante al de la resolución de problemas:

— identificación del ámbito de actividad;
— primer proyecto de realización de la misma;
— progresiva delimitación de actividades a realizar.

A partir de las decisiones adoptadas en la fase de planificación (preactivas), el profesor establece, al parecer, al principio de un proceso de enseñanza, unas rutinas de actuación que le permitirán invertir menor esfuerzo mental y actuar con mayor rapidez y eficacia. Sólo si a lo largo de la actividad surge un incidente al que no puede responder mediante la utilización de alguna de dichas rutinas, entonces intentará

resolverlo de forma creativa. Los estímulos que pueden provocar en el profesor un cambio de actuación proceden predominantemente del alumno y consisten en indicadores de comprensión o falta de comprensión, de acomodación o de oposición al régimen organizativo y de apertura o cierre al establecimiento de comunicación.

No todos los profesores adoptan decisiones semejantes. Los más expertos suelen incidir en decisiones a largo plazo, complejas y centradas en contenidos, mientras que los inexpertos se inclinan preferentemente por decisiones inmediatas, simples y relativas a cuestiones de disciplina en la clase.

Obtención de datos

El conocimiento de las características del pensamiento del profesor se obtiene normalmente mediante *técnicas* que como en el caso del pensamiento del alumno se basan en el autoanálisis y el autoinforme.

1. Para el estudio del pensamiento preactivo (en fase de planificación) se utiliza la técnica denominada de pensamiento en voz alta o pensamiento a fondo. En ella se pide al profesor que explique las actividades de planificación que está realizando, que manifieste juicios sobre diversos aspectos de la enseñanza (por ejemplo, materiales didácticos), que dé razones para la adopción de determinadas decisiones, etc. Estas explicaciones del profesor se graban y posteriormente se procede a su análisis, normalmente desde diversas perspectivas de investigación.
2. Para el estudio del pensamiento del profesor en fase interactiva se hace uso de técnicas de estimulación del recuerdo según las cuales, se graban actuaciones del profesor y posteriormente se procede a reponerlas, pidiendo al profesor en este caso que explique las características de su actuación. En estas explicaciones, más o menos estimuladas, controladas por el investigador, el profesor manifiesta percepciones, juicios, decisiones, etc.

Se utilizan asimismo, con cierta frecuencia, los diarios del profesor, que suelen combinarse con entrevistas. En los diarios el profesor da cuenta de manera reflexiva de su actuación profesional contextualizando y esforzándose por explicar los motivos de la misma. Los informes presentados en los diarios se someten a análisis de contenido.

Se ha utilizado, finalmente, en el estudio del pensamiento del profesor, una técnica de laboratorio, similar a la utilizada en psicología clínica. Según esta técnica, se simulan situaciones didácticas, procediéndose por parte del investigador a la manipulación de distintas variables a fin de identificar la política u orientación en el pensamiento del profesor a través del cambio de las decisiones que va adoptando. Evidentemente, esta última técnica presenta importantes inconvenientes respecto a las anteriores, inconvenientes que se vinculan a la pérdida de características naturales en el proceso de enseñanza, con lo que los cambios estudiados en el pensamiento del profesor no son auténticamente representativos de sus procesos mentales en situación didáctica normal.

Metodología basada en la investigación sobre influencias del contexto

En la evaluación de la enseñanza, además de las conductas y procesos mentales de profesores y alumnos, es preciso abordar el estudio de la naturaleza del contexto en que tienen lugar y de su influencia sobre ellos. Dicho contexto es de naturaleza fundamentalmente sociocultural y se puede estudiar según varios niveles de creciente amplitud: aula, institución, comunidad... La investigación que se ocupa del estudio de la naturaleza del contexto instructivo se ha venido denominando de diversas maneras. Quizás la más extendida sea la de «investigación ecológica». En ella, como afirma Shulman (1986), se alude a aportaciones etnográficas, sociológicas, psicológicas, sociolingüísticas y curriculares. Otra denominación que se le suele atribuir es la de «investigación interpretativa» (Erickson, 1986), pues en ella se concede notable importancia al estudio de los significados que la situación tiene para las personas que la viven. Se estudian tanto los significados compartidos por los miembros de una determinada situación como las interpretaciones divergentes.

Una importante aspiración de la investigación ecológica es el estudio de la enseñanza en su desarrollo natural y real, tal como se produce de hecho, a veces en clara divergencia respecto a lo que se ha pretendido y planificado.

F. Erickson (1986), en su estudio sobre los fundamentos teóricos de la investigación interpretativa, identifica los siguientes *principios:*

1. La importancia que se concede a la interpretación de la situación por la gente que participa en ella, se deriva de que dicha gente actúa según la percepción que tiene de tal situación. De aquí que en la investigación interpretativa se formulen preguntas como las siguientes:

   a) ¿Qué tipo de condiciones de significación crean conjuntamente profesor y alumnos?
   b) Se dan diferencias de percepción de significados de profesores y alumnos en clases caracterizadas por altos logros y moral más elevada?
   c) ¿Qué es lo que hace que algo tenga significado para el alumno en unos casos y en otros no?

2. En la organización social de la enseñanza actúan dos sistemas de relación simultáneamente: el formal y el informal. La investigación convencional se proyecta exclusivamente sobre el sistema formal, con lo que no logra ofrecer una imagen auténtica de la enseñanza.
3. El contexto social en que se desarrolla la enseñanza es diferente en cada caso. Dicha diferencia nace de las percepciones que de ella tienen profesor y alumnos y de las actuaciones que se derivan de tales percepciones. Además de estos factores diferenciadores, internos a la propia situación de enseñanza, se da la influencia de otros factores externos a la misma, procedentes de las caracterís-

ticas socioculturales de profesor y alumnos, y de las características sociales de la propia institución escolar.

4. La investigación interpretativa no pretende en principio el descubrimiento de leyes generalizables sino más bien el estudio en profundidad de casos para la identificación en ellos de aspectos específicos y aspectos transferibles a otros casos o situaciones.

La investigación ecológica, interpretativa, en su proyección sobre la enseñanza puede poner de relieve la naturaleza de componentes (por ejemplo, aprendizajes) que no se habían previsto en principio y que por lo tanto, no son detectables a través de la investigación racional positiva. La investigación ecológica procede a una cuidadosa y continua observación de los procesos de enseñanza desde una perspectiva abierta a la constatación de cuantos factores puedan incidir de forma relevante en el desarrollo del proceso instructivo. En este sentido constituye un instrumento adecuado para proporcionar información sobre contenidos implícitos, así como sobre carencias importantes. Eisner (1972, 1987), se refiere a dichos aspectos con los términos de *currículum* implícito y *currículum* nulo respectivamente. Bajo la denominación de *currículum* implícito, este autor identifica componentes de aprendizaje como los siguientes:

a) Frente a una deseable educación en la responsabilización y en el entrenamiento para la toma de decisiones, lo que constituye a veces, a nivel de declaraciones, objetivos importantes de las instituciones docentes, en éstas en realidad, se enseña al alumno comportamientos de tipo sumisión, mediante una mecánica de premios y castigos según la cual se gratifica la aceptación de normas y se persiguen las actuaciones divergentes. De acuerdo con Hargreaves (1976), podríamos decir en este sentido, que el alumno que mejor se adapta en los terrenos instructivo y disciplinar, recibe como recompensa mejores calificaciones y un trato más intenso, con una conceptualización más elevada por parte del profesor.

b) Frente al desarrollo de la socialización, de la solidaridad, de la capacidad de trabajo en equipo, que constituyen objetivos explícitos en numerosos proyectos curriculares, en realidad, la institución escolar fomenta las más de las veces el individualismo y la competitividad. El predominio del trabajo colectivo e individualizado frente a las estructuras de trabajo cooperativo, la mitificación de las calificaciones y el sistema de agrupamiento según niveles alcanzados, son otros tantos factores intensamente actuantes en el desarrollo de un aprendizaje de la competitividad.

c) La distribución de las asignaturas en horarios, el tiempo que se les concede, la intensidad con que los profesores hablan y actúan en ellas, comunican al alumno una valoración jerarquizada de los distintos contenidos. Por ejemplo, el conceder las primeras horas de la mañana a las matemáticas y al lenguaje, y las últimas del día a la expresión artística, el que se pueda «perder una hora» de ésta, pero no de las primeras, son otras tantas circunstancias que implícitamente, establecen una valoración jerarquizada de los contenidos. E. Eisner

(1987) considera muy grave el hecho de que la enseñanza insista sobre aprendizajes basados en el uso de simbolismos verbales y matemáticos y la utilización de inferencia lógica, y que no se cultiven formas de conocimiento artístico o poético. En realidad, según este autor, se están abandonando en el ámbito de la actividad escolar importantes formas de pensamiento, de representación mental.

d) Otros factores, que en principio pudieran parecer secundarios como la arquitectura del centro escolar, los muebles, el entorno, pueden contribuir, desde una perspectiva ecológica, al desarrollo de una determinada proyección de la enseñanza. Edificios con pasillos y clases para el trabajo independiente de los profesores, sin lugares para la asociación formal o informal del alumno, constituyen un ejemplo de la contribución de estos componentes a una visión específica de la enseñanza.

e) La investigación ecológica, en una perspectiva amplia, que proyecte su atención sobre el contexto sociocultural, más allá del aula y la institución escolar, puede detectar incluso determinadas carencias en cuanto a los contenidos de enseñanza (*currículum* nulo) que pueden incidir de manera importante en el alumno. Eisner se refiere en este sentido, por ejemplo, a la falta general de contenidos de enseñanza de carácter jurídico y económico para alumnos de niveles de enseñanzas medias.

REALIZACION DE LA INVESTIGACION ECOLOGICA INTERPRETATIVA

Se suele reconocer que la investigación ecológica se basa en la observación y la reflexión sobre los datos observados. Es preciso hacer alguna aclaración respecto a estos términos:

1. En primer lugar, la observación se realiza en el contexto de la actividad didáctica normal, es decir en las aulas y demás instalaciones de los centros escolares.
2. En segundo lugar, dicha observación tiene carácter prolongado y participativo, diferenciándose en esto de la observación esporádica, externa, practicada en una metodología de investigación convencional.
3. En tercer lugar, sobre la base de dichos datos tiene lugar una actividad de reflexión de la que surgen conceptos, conocimientos sobre la realidad que se investiga y, lo que es más, nuevas orientaciones para la observación y reflexión sobre la misma. La naturaleza de esta reflexión, el aprovechamiento que mediante ella se puede hacer de los datos así como su cantidad y calidad, estarán en relación directa con el conocimiento que tenga el observador de la situación que se investiga.

Todas estas características que se acaban de apuntar determinan que la persona quizás más idónea para la realización de esta forma de investigación sea el propio profesor. En este sentido se pronuncia F. Erickson (1986, 159), cuando dice:

«Lo que hacen los investigadores de campo profesionales es utilizar habilidades normales de observación y reflexión de forma sistemática y deliberada. Los profesores pueden hacer esto mismo al reflexionar sobre su propia práctica. Su papel no es el del observador participante que viene de visita, sino el del observador participante que actúa desde dentro de la propia escena de actividad.»

No obstante, el profesor que se anime a realizar tareas de investigación ecológica ha de contar con el conocimiento de una serie de cuestiones que pueden hacer que su trabajo sea más o menos eficaz. Es preciso además, contar con una cierta habilidad adquirible a través de la práctica de esta investigación. Entre las *cuestiones a considerar* se pueden citar las siguientes:

a) Elaboración de orientaciones previas de carácter general relativas a dónde, cuándo, con quién, en qué circunstancias realizar la observación. Estas orientaciones no están reñidas con un proceso de naturaleza inductiva según el cual la conceptualización, la teorización parte de un primer contacto con la realidad y de la reflexión sobre la misma.

b) Necesidad de conjugar una visión global de la situación con una especificación de cuestiones relativas a determinados componentes. Se trataría de un proceso de resolución de problemas en el que se combinara constantemente la profundización en lo específico con el retorno a la contemplación del objeto globalmente, a fin de poder detectar en el mismo determinados factores no previstos, el planteamiento de nuevos problemas...

c) Necesidad de respetar determinadas cuestiones de ética en la investigación. Especialmente en el caso de que el investigador venga «de fuera», se considera necesario un proceso de negociación en el que se explique claramente el proceso a seguir para evitar todo falseamiento u ocultamiento de datos. En este nivel ético hay que situar asimismo el establecimiento de garantías relativas a la utilización de la información de manera que no pueda perjudicar a las personas implicadas.

d) Necesidad de clarificar los procedimientos técnicos seguidos en la recogida y análisis de información. Es preciso atender a la diferenciación entre materiales recogidos y datos. Para obtener estos últimos es necesaria una tarea de presentación y análisis de los primeros materiales. Las notas de campo y los registros tecnológicos constituyen un primer material sobre el que es preciso comenzar a trabajar para llegar a contar con datos para la investigación.

Unidades básicas para el análisis son las acciones observadas, que se presentarán de forma narrativo-descriptiva. Se puede contar con narraciones particulares y narraciones generales. Estas últimas tienen por objeto proporcionar coherencia a las primeras indicando su nivel de generalidad. A las unidades narrativas acompañan comentarios interpretativos, también con distinto nivel de generalidad según la naturaleza de las unidades a que acompañan.

A toda investigación de carácter ecológico debería unirse una historia del pro-

ceso seguido. Ello puede dar a conocer con exactitud no sólo los procedimientos técnicos empleados, sino también los progresos conceptuales del autor sobre las cuestiones de investigación.

Síntesis

Así pues, entre el conjunto de líneas de investigación posiblemente utilizables para la recogida de información en un proceso evaluativo, la primera (racional positiva) se manifiesta como proyectable sobre cuestiones claramente observables y sobre los resultados de la enseñanza. La investigación sobre el pensamiento del profesor y la investigación ecológica resultan imprescindibles para el estudio de dimensiones implícitas de la enseñanza.

METODOLOGIA:
EVALUACION COMO INVESTIGACION

Evaluación	*Metodología*	*Agente*	*Efectos*
Dimensiones manifiestas de la enseñanza y el aprendizaje.	Científico-positiva.	Predominantemente exterior al proceso.	Posibilidades de generalización. Escasa efectividad.
Dimensiones implícitas. Procesos mentales en la enseñanza y el aprendizaje.	Autoobservación. Autorreflexión.	Profesor, alumno, otro personal implicado en la enseñanza.	Mayor conocimiento de las causas y consecuencias de la actuación. Grandes posibilidades de perfeccionamiento. No generalización, sí transferencia.
Dimensiones relacionales, contextuales de la enseñanza.	Observación participativa. Descripción minuciosa. Interpretación.	Profesor y alumno. Especialistas y personal implicado en la educación.	Conocimiento y explicación de las características contextuales. Adaptación contextual de la enseñanza. Incremento de la motivación y la eficacia.

La investigación de carácter racional resulta aplicable desde fuera de la institución escolar por técnicos especializados en ella. Sus resultados tienden a la generalización y también a prolongarse más allá del ámbito específico en que se ha utilizado. La participación del profesor o del alumno en ella es difícil por la complejidad y especificidad de las técnicas y lenguajes que utiliza. Su aplicación práctica ha demostrado ser muy problemática en función de las mismas razones. A estas características habría que añadir una considerable falta de motivación en el profesor para participar en actividades que surgen y se dirigen externamente a su propio ámbito de trabajo y en las que no ve con claridad cuál puede ser su nivel de participación.

En las otras dos líneas de investigación analizadas (pensamiento, contexto), por el contrario, el profesor comprende desde el comienzo que su intervención es decisiva y que las cuestiones sobre las que se trabaja son esencialmente influyentes en su actuación, pudiéndose llegar a resultados que contribuyan a hacer más eficaz y agradable su tarea. Las posibilidades de generalización no son tan amplias como en las investigaciones racionales pero, en el fondo, el profesor experimenta la intuición de que determinadas cuestiones positivas en su ámbito de actuación pueden ser esencialmente aplicables en otras situaciones que guarden grandes semejanzas con la suya.

En la actualidad parece ya superada la polémica exclusivista sobre métodos de uno u otro tipo. Puede resultar más científico reconocer que en la enseñanza se dan conductas y resultados externamente constatables, así como la posibilidad de elaboración de orientaciones y normas generalizables en determinada medida. Y reconocer al tiempo que existe una dimensión mental y socioafectiva y una dimensión de carácter contextual en la enseñanza que pueden aportar explicaciones causales para las características del comportamiento interactivo, del desarrollo de los procesos didácticos. Estas dimensiones didácticas requieren de la utilización de técnicas específicas para la recogida y análisis de información y exigen y potencian la participación de profesores y alumnos. En su investigación se sigue un proceso de lo particular a lo universal en la elaboración del saber distinto al inductivismo racional y más próximo a una metodología de carácter exploratorio-descubridor o constructivista.

5. LA EVALUACION DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

La educación, como cualquier otra institución social ha sido objeto de evaluación tradicionalmente por las administraciones públicas responsables ante la sociedad del funcionamiento, de la eficacia de sus distintos organismos. Esta forma de heteroevaluación (realizada desde fuera, por niveles «superiores») se combina en la actualidad con un creciente movimiento de evaluación desde dentro o autoevaluación a partir de las instituciones escolares. Si bien el desarrollo de la autoevaluación se ha producido en parte como reacción ante la presión de la heteroevaluación, no podemos considerarlas incompatibles, pues en realidad cada una presenta una esfera de actuación propia, de importante interés social y educativo.

La práctica de la heteroevaluación, de la evaluación institucional realizada por la sociedad a través de la administración, se ha intensificado en momentos especialmente críticos en la evolución de las distintas sociedades:

— se ha puesto de relieve, por ejemplo, en los gobiernos especialmente autoritarios, interesados por la consecución rápida de determinadas aspiraciones sociopolíticas;
— se pone de relieve asimismo en los países industrializados a partir de los años setenta cuando los problemas sociales vinculados a la crisis económica determinan se incremente el nivel de vigilancia sobre todos los ámbitos de la actividad y concretamente sobre el de la educación.

La manifestación más patente quizás de la consideración de la educación como una cuestión social más por parte de las administraciones de estos países, es la forma de evaluación que en estos años se pone en práctica. Es lo que se ha denominado una evaluación metafórica (House, 1986). Se utiliza una metáfora al comparar un programa educativo con un programa social en términos generales y los criterios y métodos que se emplean en la evaluación del programa social, se transfieren a la evaluación del programa educativo.

A su vez, la evaluación de un programa social estará en función de la conceptualización que nos hayamos formado del mismo. De acuerdo con Schön (1979), hay que reconocer que los problemas sociales, y por lo tanto, los programas sociales y su evaluación, estarán condicionados por las interpretaciones que se hacen de ellos. Se

pueden analizar distintas formas de consideración de los programas sociales que dan lugar a distintas formas de desarrollo y evaluación de los mismos.

House (1986) en su estudio de uno de los textos más utilizados en EE. UU. sobre evaluación (Rossi; Freeman y Wright, 1979), ha podido constatar que una de las formas predominantes de consideración de los programas sociales, es su comparación metafórica con diversas modalidades de *producción industrial.* Así, se comparan los programas sociales con máquinas, identificando en este caso características como las siguientes:

— los programas se forman de elementos;
— los elementos del programa son actividades discretas de intervención;
— los programas pueden ser abiertos, complejos;
— los programas actúan de acuerdo con un diseño;
— producen beneficios, efectos, resultados;
— pueden criticarse y reemplazarse;
— pueden ser probados;
— la responsabilización implica conformidad con las especificaciones del programa;
— su principal fallo es un tratamiento no estandarizado;
— pueden manipularse sus variables para conseguir resultados.

Otra conceptualización muy extendida de los programas sociales consiste en considerarlos como *actividades dirigidas a metas.* Las metas son problemas sociales importantes hacia los que se proyectarán los programas para producir un impacto en ellos. La naturaleza y magnitud de dicho impacto constituirá el criterio último en la evaluación de programas de carácter social. Supuestos más específicos dentro de esta conceptualización serían los siguientes:

— los programas se proyectan sobre problemas;
— el programa puede estar desencaminado;
— el problema se localiza en la población-meta;
— los problemas se distribuyen y presentan localización, extensión, tipo y alcance;
— una valoración de necesidades determina la naturaleza, localización, extensión de problemas sociales;
— las metas, los objetivos, son límites y reglas de inclusión y exclusión;
— los programas presentan impacto sobre los blancos, metas;
— los impactos son de diversa magnitud;
— una valoración del impacto determina en qué medida el programa causa cambios en la dirección deseada en la población a que se dirige.

House (1986) considera que las dos metáforas anteriores (tomadas del ámbito industrial) son muy diferentes pero hasta cierto punto combinables si consideramos que la primera se centra en el estudio del proceso y la segunda intensifica más su atención sobre los resultados.

En la utilización de estas perspectivas metafóricas para conceptualizar la evaluación y diseñarla, subyace una aprobación implícita del paradigma tecnológico según el cual se considera óptima una determinada realidad (industrial, social...) y se procede a su aplicación al ámbito de la educación para evaluarla según los mismos criterios que se utilizan en la evaluación de aquélla.

A partir de 1970, un nuevo concepto se va a utilizar con notable frecuencia dentro de la corriente general de evaluación de la educación. Se trata del concepto de *responsabilización* y *rendimiento de cuentas*, tomado también del ámbito industrial. Se considera a la institución educativa y al profesor como responsables de la eficacia de la educación estableciéndose un paralelismo entre empresa y colegio, así como entre gerente responsable y educador.

A partir de estos presupuestos tecnológicos la evaluación de la educación se programa como un proceso en el que según Beckham (1981) es necesario:

a) Determinar niveles mínimos.
b) Elaborar un sistema de evaluación.
c) Informar a los docentes sobre niveles mínimos y sobre procedimientos para superar exigencias.

En esta línea de evaluación las autoridades administrativas se preocuparon por la elaboración de pruebas estándar aplicables a multitud de centros, sobre la base de objetivos mínimos de logro. Los resultados de estas pruebas pronto llegaron a constituir un factor determinante en la actividad de los distintos centros escolares, pues de ellos dependían la continuidad e incremento de subvenciones y medios para las escuelas, así como medidas relativas a la certificación, confirmación o despido de los profesores. La tendencia a publicar los resultados de estas evaluaciones constituyó un factor determinante de cara al nivel de reconocimiento social de la eficacia de centros y profesores.

Programas y técnicas para la evaluación del profesor

El estudio de revisiones sobre proyectos de evaluación institucional en estos años pone de manifiesto una destacada tendencia a responsabilizar al profesor del nivel de éxito en la enseñanza y por lo tanto, a centrar en él la actividad de evaluación. Así, por ejemplo, L. Darling (1986) en su revisión de proyectos de evaluación cita especialmente algunos como el MANATT y el REDFERN en EE. UU.

1. El Proyecto MANATT (evaluación para el beneficio mutuo) es un ejemplo de evaluación según objetivos. Estos son fijados conjuntamente por la institución escolar y la administración y contemplan el logro por el profesor de un cierto nivel de eficacia en aspectos relativos a:

— Técnicas de enseñanza/Relaciones interpersonales/Dirección de las clases/Estimulación intelectual/Conducta fuera de clase.

El proceso de recogida de datos y de evaluación propiamente dicha se realiza a través de dos entrevistas (inicial y final) del evaluador con el profesor, la utilización de evaluación en el aula y de un autoinforme del profesor.
Al proceso de evaluación sigue la elaboración de un plan de perfeccionamiento del profesor, estructurado en torno a objetivos específicos.

2. El proyecto REDFERN presenta unas características muy semejantes al anterior. Se diferencia del mismo en que permite la colaboración del profesor en la fijación de objetivos a nivel específico y en que intenta compatibilizar las aspiraciones de perfeccionamiento del profesor con las necesidades de la institución.

No todos los programas de evaluación han contemplado el mismo nivel de participación del profesor en su realización. Algunos, directamente proyectados a la responsabilización del profesor han sido diseñados y aplicados totalmente por directores y administradores. En términos generales se puede constatar que el éxito de dichos programas de evaluación es mayor en la medida en que han procurado tomar en consideración las características propias de cada centro en que se aplican y en la medida en que han procurado estimular la participación motivada del profesor en su realización. L. Darling (1986), como resumen de las condiciones que pueden hacer un proyecto más eficaz, cita las siguientes:

a) Que todos los implicados comprendan y compartan los procesos de evaluación.
b) Que los objetivos y procedimientos de evaluación abarquen los principales aspectos de la enseñanza y sean congruentes con las metas y conceptualizaciones de la misma.
c) Que los profesores consideren la evaluación como un instrumento que puede perfeccionarlos y los directores la vean, asimismo, como un factor de mejora institucional que les va a facilitar el desempeño de sus funciones.
d) Que se perciba la evaluación como un procedimiento que está en equilibrio entre el control y la autonomía.

TECNICAS PARA LA EVALUACION DEL PROFESOR

La recogida de datos sobre la actuación del profesor se ha realizado mediante la aplicación de una amplia variedad de técnicas que se pueden estudiar en relación con la naturaleza de la intervención más o menos directa del profesor en la tarea de proporcionar datos.

1. Como técnicas que implican la intervención directa del profesor, se han utilizado las entrevistas, las observaciones en el aula y los autoinformes.

2. Como técnicas en las que el alejamiento del profesor es mayor, se han utilizado los tests de competencia, las calificaciones de los alumnos y de los compañeros, los resultados en el aprendizaje de los alumnos y el análisis de documentos.

Entrevista

La entrevista presenta varias modalidades:

1. En una de ellas sirve de complementación y confirmación de informaciones sobre el profesor del que ya se tienen datos a través de otras fuentes, con objeto de decidir en cuanto a su contratación.
2. Otra modalidad de entrevista presenta una finalidad claramente evaluativa. En este caso suele practicarse en dos momentos: al comienzo del proceso de evaluación y al final del mismo. En el primer caso para coordinar actividades. En el último, para llegar a conclusiones y programar un proceso de perfeccionamiento.

Observaciones en el aula

Las observaciones en el aula han sido quizás la técnica de evaluación más intensamente utilizada durante muchos años, pues presentan la indudable ventaja de ofrecer datos sobre la actuación directa en condiciones reales de trabajo.

Las debilidades de esta técnica son considerables, pues se manifiestan en torno a la pobreza de los instrumentos de recogida de datos, el efecto, indudablemente sensibilizante sobre el profesor de sentirse evaluado, la existencia de posibles sesgos en el observador, el carácter limitado del tiempo de observación, sobre el que después se va a generalizar, el no tomar en consideración aspectos no observables subyacentes a la conducta del profesor en el aula, etc.

Autoinformes

Los autoinformes se pueden considerar como una técnica de evaluación complementaria respecto a la observación. Exigen capacidad de análisis en el profesor y pueden presentar distintas modalidades.

1. A través de las entrevistas se realiza ya alguna clase de autoinforme por el profesor.
2. Otra modalidad consistiría en su presentación mediante documentos escritos que el supervisor solicita al profesor en su entrevista inicial para completar datos recogidos a través de la observación.

Tests de competencia

Los tests de competencia implican ya una menor participación directa del profesor, que en este caso se limita a contestar a una determinada serie de preguntas sobre conocimientos profesionales. Desde una perspectiva tecnológica estas pruebas estandarizadas ofrecen las ventajas de la «objetividad», evitándose en ellas muchos de los problemas de sesgo que se manifiestan a veces a través de procedimientos de observación. Ahora bien, su gran problema reside en que no evalúan habilidades docentes. A través de ellas se evalúan conocimientos sobre la enseñanza, pero no eficacia en la actuación, y resulta difícilmente presumible que dichos conocimientos se vayan a transformar en formas de actuación ante los alumnos.

Calificaciones de los alumnos y de los compañeros

Las calificaciones que proporcionan los alumnos de su profesor y las que les otorgan sus compañeros presentan entre sí importantes correlaciones. Son técnicas que tienen el interés de recoger las opiniones de personas directamente interesadas y afectadas por la actividad del profesor. Su aplicación requiere la existencia de un clima relacional libre de tensiones, apropiado para la colaboración. Una de las manifestaciones más frecuentes de esta técnica consiste en su presentación mediante la utilización de un cuestionario. La principal debilidad se manifiesta en problemas de validez (acuerdo en torno a las características de un modelo de profesor) y fiabilidad (factores condicionantes de los resultados derivados del tamaño del grupo, de la naturaleza de la asignatura, del momento y circunstancias de la aplicación, etc.).

Resultados en el aprendizaje de los alumnos

La evaluación de la eficacia del profesor a través de la determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos, es una técnica a la que se ha acudido con frecuencia desde una perspectiva tecnológica, al asimilar la actuación del profesor con la de un operario cuyo trabajo puede medirse a través de los productos elaborados. Esta técnica de evaluación del profesor ha servido como criterio básico en muchas ocasiones para la continuidad o cese de contratos así como para decidir si debe realizar actividades de «recuperación» con sus alumnos «retrasados», etc.

No obstante, esta técnica encierra importantes problemas desde una perspectiva científico-pedagógica.

1. En primer lugar, se asume la existencia de una relación directa entre actuación del profesor y resultados en el aprendizaje de los alumnos, cuando no se ha demostrado que esto sea realmente así. Al contrario, se ha podido constatar

que en numerosas ocasiones un mismo profesor obtiene resultados diferentes en distintas situaciones.
2. En segundo lugar, existe el problema de delimitar qué se entiende por aprendizaje y qué tipo de pruebas se van a utilizar para evaluarlo.

Los dos aspectos están estrechamente vinculados. Es posible que en una situación en la que el aprendizaje se evalúe a través de pruebas «objetivas» de carácter estandarizado, el esfuerzo del profesor se subordine a la estimulación en sus alumnos de los aprendizajes necesarios para la superación de dichas pruebas, lo que podría resultar notablemente empobrecedor para el proceso didáctico en general. Por otra parte, está el problema de los aprendizajes implícitos, no directamente constatables pero a veces de una influencia relevante en el desarrollo de la persona.

Análisis de documentos

Mediante el análisis de documentos se accede a datos de carácter académico, profesional y personal del profesor. Es posible el conocimiento de su historia profesional, de las características de su formación inicial y especializada, lo cual constituye un criterio indirecto para su evaluación. Es posible conocer, a través de su expediente profesional, la evolución de su actividad docente y las incidencias más significativas que en ella se hayan producido. De manera implícita se pueden conocer datos sobre su personalidad. Finalmente, hay una serie de documentos relacionados con la actividad docente de manera inmediata (planificación, informes de evaluación, etc.) que constituirán una importante aportación para la evaluación de la actividad del profesor fuera del aula.

Utilización combinada de las técnicas

El carácter incompleto e imperfecto de las técnicas a las que se ha hecho referencia, da lugar a la necesidad de una utilización combinada de las mismas, de tal modo que se elijan aquellas que en su conjunto puedan contribuir a una evaluación lo más acertada posible de la función docente, tratando de superar al tiempo, en su relación mutua, los problemas que cada una presente. Parece necesaria, en todo caso, la utilización combinada de técnicas de evaluación «desde fuera» con técnicas de intervención directa del profesor, especialmente aquellas en las que como la entrevista y los autoinformes, puede proporcionar datos que en principio podrían pasar desapercibidos para un observador o evaluador externo. De hecho, la entrevista y el autoinforme suelen estar presentes en numerosos programas de evaluación del profesorado como el MANATT. La importancia que se conceda a los datos proporcionados mediante estas técnicas, el peso que van a tener en la evaluación global, estarán en relación con el nivel de participación del profesor en el conjunto de actividades del proceso didáctico dentro de un marco institucional.

Resulta necesario advertir, finalmente, que aunque la actuación docente es fundamental, en el ámbito institucional es necesario tener en cuenta y evaluar otros varios componentes y funciones y que éstos son factores que pueden influir de manera importante en la misma actuación del profesor, por lo que aun en el supuesto de que nos limitáramos a la evaluación de éste, habría que tomar en consideración las características del contexto en que desempeña sus actividades.

Críticas al modelo tecnológico de evaluación institucional

El desarrollo del modelo tecnológico de evaluación, con sus estrategias tomadas del ámbito industrial y su aplicación en el terreno de la educación suscitó numerosas reacciones y críticas de parte de profesionales de la docencia y de especialistas en educación.

a) Una de las primeras críticas que se han formulado consiste en atribuirle un carácter excesivamente *simple* como para evaluar una realidad tan compleja como la educación. En ella se dan numerosas tensiones y conflictos no suficientemente contemplados en una evaluación tecnológica, que proceden, según L. Darling (1986) de las siguientes fuentes:

1. Los profesores desean mantener sus puestos de trabajo, su sentido de eficacia. Desean una evaluación que asuma la complejidad de sus actuaciones, proteja sus derechos y sirva para autoperfeccionarse.
2. La administración muestra su preferencia por una clase de evaluación sumativa que proporcione datos pertinentes a la certificación, renovación de contrato o que justifique el despido. También que perfeccione el sistema de enseñanza en general.
3. Los directores de centros escolares desean un sistema de evaluación que les permita cumplir con sus obligaciones profesionales, que dé estabilidad al centro escolar, que lo perfeccione en su conjunto. Como en el caso de la administración, lo individual se subordina al interés de la institución, aunque a menor escala.
4. Los padres de los alumnos desean un sistema de evaluación que garantice la efectividad de la actuación de los profesores sobre los alumnos, que garantice un trato de calidad a los mismos.

b) Otra de las críticas más frecuentes al sistema de evaluación basado en la responsabilización se refiere a su carácter *jerárquico descendente* con escasa o nula participación del profesorado en su realización. Lawton (1986) habla al respecto, de la necesidad de diferenciar entre una evaluación burocrática y una evaluación democrática. En la primera, practicada normalmente hasta el momento, se ha entendido el rendimiento de cuentas como tarea a realizar por los subordinados (centros docentes, profesores) ante sus superiores (administra-

ción, autoridades). Según Lawton en educación se necesita una evaluación de doble sentido, que denomina «democrática», según la cual:

— los profesores serían responsables ante sus alumnos tanto como ante los superiores e inspectores;

— los superiores serían responsables tanto ante los profesores como ante los gobernantes.

En este mismo sentido, Eraut (1981) diferencia entre responsabilidad legal, moral y profesional. En el primer caso el profesor responde ante la administración o ante quien le ha contratado. Es necesario hablar además de una responsabilidad moral relativa a las obligaciones que contrae el profesor con sus alumnos y con los padres. Existe, finalmente, una responsabilidad profesional, más difícil de determinar dada la inexistencia de un consenso en torno a la imagen profesional del profesor.

c) Otro tipo de críticas formuladas al modelo tecnológico de evaluación se proyectan en aspectos relativos a la metodología que se utiliza. De manera específica se destacan los siguientes puntos problemáticos:

1. La determinación *a priori* de objetivos mínimos sobre dimensiones fácilmente detectables de la enseñanza deja fuera de consideración cantidad de aprendizajes y procesos no directamente evaluables.
2. Pretender evaluar diversidad de centros y profesores de acuerdo con los mismos niveles y criterios de exigencia, deja fuera de consideración diferencias específicas propias de cada situación y de la historia y contexto correspondientes a las personas y los centros escolares.
3. Los objetivos que se proponen, las pruebas estandarizadas que se aplican constituyen factores referenciales a los que centros y profesores subordinarán su actividad de acuerdo con un sentido elemental de «supervivencia». Esto implica un notable empobrecimiento de la actividad didáctica y el desarrollo de una poco educativa competitividad entre profesores y escuelas.
4. La publicación de los resultados magnifica el criterio social en la evaluación, lo que a su vez, puede convertirse en un instrumento para la subordinación del comportamiento del profesor y la escuela a las exigencias del público. Ahora bien, como indica claramente Lawton (1986), si la escuela se ha considerado como una institución conservadora, el público en general es más conservador todavía, está menos actualizado en cuestiones pedagógicas, por lo cual la subordinación de la actuación didáctica a sus exigencias o gustos puede convertirse de hecho en un factor inercial más que renovador.

Renovación de la evaluación institucional

La renovación de la evaluación institucional se produce en la medida en que trata de responder al conjunto de exigencias propias del sistema educativo cubriendo lagunas no contempladas suficientemente en el anterior sistema de evaluación. De manera más específica se aspira a que la evaluación de la institución educativa:

a) Tome en consideración la complejidad total del hecho educativo y por lo tanto, no sólo sus resultados, sino también el mismo proceso de realización. En cuanto a los resultados, no sólo los explícitos sino los implícitos también.
b) Responda a la necesidad de consideración de un nuevo papel del profesor, no como último escalón de una serie jerarquizada de componentes, sino como un miembro de pleno derecho entre el conjunto de personas que intervienen en la educación. Debe reconocer, en este sentido, su capacidad para participar en la tarea de evaluación.
c) Acceda a la evaluación del contexto en que tiene lugar la educación, de su influencia en la realización y resultados de la misma. Y acceda asimismo, a la consideración de la «historia» propia del grupo y de sus componentes.
d) Se realice en función de servir al perfeccionamiento de todos los componentes de la enseñanza, no sólo de supervisores y administradores. Que sirva de instrumento para la programación de actividades de perfeccionamiento del profesor y del mismo proceso educativo y no solamente para sancionarlo positiva o negativamente.
e) Tome en consideración responsabilidades de distinta naturaleza y proyección. En este sentido, se han mencionado responsabilidades de carácter moral, profesional y legal así como responsabilidades respecto a subordinados y superiores.

Una considerable serie de trabajos e investigaciones van a contribuir a partir de los años setenta a la renovación de los procedimientos tradicionales de evaluación. Se podrían considerar representativas de este proceso de cambio, las orientaciones para la evaluación que han sido propuestas por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981). Dichas orientaciones se organizan en torno a cuatro grandes categorías:

— UTILIDAD/VIABILIDAD/HONRADEZ/EXACTITUD.

Es decir, la evaluación ha de ser útil, realizable, ética y precisa. Más concretamente, se citan dentro de cada categoría los siguientes criterios:

A. UTILIDAD

La evaluación deberá proporcionar información adecuada sobre las características de la enseñanza y facilitar orientaciones para su perfeccionamiento. Para ello se requiere:

1. Descripción de las necesidades.
2. Credibilidad del evaluador.
3. Alcance y selección de la información en relación con las necesidades.
4. Descripción de los criterios de evaluación.
5. Claridad en el informe.
6. Difusión del informe.
7. Oportunidad del informe.

B. VIABILIDAD

Para poder llevarse a cabo la evaluación ha de ser factible en los terrenos instrumental, político y económico:

8. Procedimientos prácticos.
9. Viabilidad política.
10. Viabilidad económica.

C. HONRADEZ

Se considera que la evaluación ha de proceder respetando los derechos de los participantes y llegando a la elaboración de un informe justo, equitativo. Para ello se proponen criterios como los siguientes:

11. Formalización (por escrito) de las condiciones de realización de la evaluación.
12. Afrontar abiertamente los posibles conflictos de interés para evitar efectos negativos en el desarrollo y resultados de la evaluación.
13. Realización de informes completos y claros.
14. Responder al derecho público, a saber dentro del respeto a la intimidad de las personas.
15. Respeto a los derechos humanos.
16. Consideración de las relaciones humanas.
17. Proporcionar información equilibrada.
18. Respetar la responsabilidad fiscal.

D. EXACTITUD

Para proporcionar unos resultados precisos se considera que la evaluación ha de atenerse a los siguientes criterios:

19. Identificación del objeto de evaluación.
20. Análisis del contexto.
21. Descripción de intenciones y procedimientos.
22. Utilizar fuentes fiables de información.
23. Asegurar la validez.
24. Determinar la exactitud.
25. Controlar sistemáticamente los datos.
26. Analizar la información cuantitativa.
27. Analizar la información cualitativa.

28. Justificar las conclusiones.
29. Objetividad en el informe.

La evaluación como responsabilidad compartida

Una de las más importantes dimensiones del cambio experimentado por la evaluación en los últimos tiempos se refiere a la distribución de responsabilidades relativas a la elaboración y selección de criterios y procedimientos, a la misma realización de la evaluación y a la adopción de decisiones subsiguientes a la misma. Existe una creciente línea de opinión y de investigación que apoya la participación de todas las personas implicadas en el proceso educativo. La colaboración de cada uno estaría en relación con su nivel de implicación general en el conjunto de la actividad educativa. En esta línea confluyen una amplia diversidad de autores y trabajos. Así, para *House* (1986), en la innovación curricular es preciso progresar desde un modelo tecnológico en el que el profesor y la institución no tienen otra oportunidad de participar que no sea la aplicación de normas elaboradas en otros ámbitos, a un modelo político o a un modelo cultural. En el primero se procura llegar a un clima de negociación y compromiso sobre una base compartida. En el modelo cultural se iría aún más lejos, al considerar a la institución escolar como un organismo con una cultura propia, distinta a la de otros ámbitos de actuación y que, por lo tanto, no podría ser innovada (nosotros podríamos decir también, evaluada) sino por personas y procedimientos surgidos de sí misma, de sus propios presupuestos.

En relación con esta última consideración *cultural* de la institución, se podrían citar, asimismo, los trabajos de *L. Stenhouse* (1984), para quien el profesor es el protagonista de la investigación y la evaluación del proceso didáctico. Para este autor, introducir un evaluador externo, «crea un territorio independiente en el que él tiene derechos exclusivos y de este modo desalienta las alternativas de investigación y evaluación de los miembros del equipo. Para él la ilusión de la evaluación independiente es propia de la ciencia social positivista en el sentido de que la verdad tiene una existencia autónoma y desinteresada, ningún evaluador es más independiente que un investigador del *currículum*» (E. Martín Rodríguez, 1988, 39).

Stenhouse propugna el desarrollo de una forma de investigación y evaluación realizada en la institución escolar por el profesorado trabajando en equipo, como alternativa a la clásica forma de investigación y evaluación programada desde niveles administrativos y aplicada según un proceso tecnológico descendente.

En la línea de *distribución democrática de las responsabilidades* de evaluación merece citarse la obra de *S. Kemmis* (1986), para quien «la realización de la evaluación de un programa no debe impedir el diálogo y participación entre las personas implicadas en el mismo». Para este mismo autor, «evaluación es el proceso de organización de información y argumentos que permiten a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico». En este

sentido, dice Kemmis, «la evaluación consiste en facilitar y perfeccionar el proceso de juicio individual y colectivo, público, no en resolverlo o sustituirlo mediante una tecnología de enjuiciamiento».

Kemmis (1986) propone una serie de principios según los cuales debería realizarse la evaluación. A través de ellos incide en el carácter compartido de la tarea de evaluar. Esta es responsabilidad de una pluralidad de participantes entre los que se encuentran tanto los que patrocinan la enseñanza como quienes la llevan a cabo. En este sentido, podríamos considerar a profesores, administración educativa y sociedad en términos generales. Para Kemmis, cada estamento participante posee sus propias perspectivas de valor y sus intereses específicos, lo que da lugar a la propuesta de determinados criterios para el desarrollo y la realización de la enseñanza. Por lo tanto, la evaluación deberá basarse en un proceso de negociación que dé lugar a un consenso a base de considerar todos los posibles criterios y perspectivas de un modo equilibrado, sin notables preferencias en torno a determinadas posturas. La función informadora de la evaluación ha de proporcionar una base de conocimientos lo suficientemente ilustrativos como para facilitar el debate racional entre todos los participantes en la enseñanza y, por lo mismo, el proceso de llegar a un acuerdo sobre los criterios a utilizar en los juicios de evaluación.

Con independencia de las diferencias terminológicas con que se expresa Kemmis respecto a los conceptos y formas de expresión que estamos acostumbrados a utilizar, parece posible llegar a una coincidencia esencial con este autor en torno a sus principios fundamentales. Pensamos, en efecto, en la enseñanza como actividad eminentemente compleja, en la que directa e indirectamente participan pluralidad de estamentos y personas y en la que confluyen diversos intereses y perspectivas de valor. Hacer caso a tan sólo una de estas dimensiones (docente, social, administrativa...) no sería justo ni científico, por lo que se impone un proceso de negociación en función del logro de una plataforma equilibrada como punto de apoyo para la evaluación.

Para H. *Simons* (1982), un principio fundamental para el desarrollo de una evaluación democrática lo es la fundamentación de la misma sobre un proceso de *negociación* entre todos los participantes sobre la naturaleza de la información. En dicha negociación será necesario determinar los límites del trabajo de evaluación, las necesidades institucionales y curriculares a que se pretende responder, la difusión que se va a dar a la información que se obtiene y el control de posibles sesgos o deformaciones de la información. La realización de la evaluación a nivel institucional va a exigir el logro de un difícil equilibrio entre la necesidad de un debate abierto sobre todas las cuestiones relevantes en torno a la educación y la necesidad, por otra parte, de respeto a datos de carácter confidencial. De conseguir este equilibrio depende en gran medida la obtención de una colaboración sólida entre todos los participantes.

EVALUACION INSTITUCIONAL

A) *BASE CONCEPTUAL*

Programas educativos como programas sociales.

B) *CRITERIOS DE EVALUACION*

Respuesta a necesidades educativas como necesidades sociales.

C) *TIPOS DE RESPONSABILIDAD*

Asignada: preferentemente al profesor como ejecutor.

Compartida: entre quienes participan en el patrocinio, diseño y realización del programa.

D) *SUJETOS DE LA EVALUACION*

— Profesor y alumnos.
— Todos quienes están implicados en el programa (autoridades, diseñadores, directores...).

E) *METODOLOGIA DE EVALUACION*

— De carácter tecnológico: aplicación de pruebas y procedimientos diseñados por especialistas.
— De carácter participativo y acomodada a las características de cada situación.

F) *FINALIDAD DE LA EVALUACION*

— «Rendimiento de cuentas» ante la administración y la sociedad.
— Perfeccionamiento del proceso educativo, mejora en el rendimiento de los alumnos.
— Promoción y perfeccionamiento profesional del profesorado y personal implicado.

BIBLIOGRAFIA

BECKHAM, J. C. (1981): *Legal Aspects of Teachers Evaluation.* Topeca Kans. National Organization on Legal Problems of Education.

CLARK, R. E. y SALOMON, G. (1986): «Media in Teaching». En WITTROCK, M. (1986): *Handbook of Research on Teaching.* MacMillan, Nueva York.

CONNER, R.; ALTMAN, L. y JACKSON, C. (1984): *Evaluation Studies Review Annual,* vol. 9, págs. 239-252. Sage, Beverly Hills.

CORDRAY, D. S. y LIPSEY, M. W. (1986): «Program Evaluation and Program Research». *Evaluation Studies.*

CRONBACH, L. J. (1963): «Course Improvement throught evaluation». En *Teachers College Record, 64,* págs. 672-683.

— (1980): *Toward reform of program evaluation.* Jossey Bass, San Francisco.

DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A. E. y PEASE, S. R. (1986): «Teacher Evaluation in the Organizational Context: A review of the Literature». En HOUSE, E. R. (1986): *New Directions in Educational Evaluation.* The Falmer Press, Londres.

DOYLE, W. (1977): «Learning the Classroom Environment. An ecological analisis». En *Journal of Teacher Education,* vol. 28, 6.

EISNER, E. W. (1979): *The Educational Imagination.* MacMillan, Nueva York.

— (1985): *The art of educational evaluation. A personal view.* The Falmer Press, Londres.

— (1987): *Procesos cognitivos y currículum.* Martínez Roca, Barcelona.

ERAT, M. (1981): «Accountability and Evaluation». En SIMON, B. y TAYLOR, W. (1981): *Education in the Eighties.* Batsford, Londres.

ERICKSON, F. (1986): «Qualitative Methods in Research on Teaching». En WITTROCK, M. C. (1986).

FERNÁNDEZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo.* Morata, Madrid.

HARGREAVES, D. (1976): *Las relaciones interpersonales en la educación.* Narcea. Madrid.

HOUSE, E. R. (1986): *New Directions in Educational Evaluation.* The Falmer Press, Londres.

— (1986): «How we think about evaluation». En HOUSE, E. R. (1986), *ob. cit.*

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials.* McGraw-Hill, Nueva York.

KEMMIS, S. (1986): «Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum». En HOUSE, E. R. (1986), *ob. cit.*

LAWTON, D. (1986): *Curriculum Studies and Educational Planning.* Hodder and Stoughton, Londres.

MACDONALD, B. (1971): «The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach». En *Theory into Practice, 10,* págs. 163-167.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): «Profesión docente y autoevaluación institucional». En *Revista de Educación, 285,* pág. 39.

NEVO, D. (1983): «Concepto de evaluación educativa». En *Review of Educational Research.* Spring 1983, vol. 53, *1,* págs. 117-128.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1972): *Evaluation as Ilumination: a new approach to the study of innovatory programmes.* Centre for Research in the Educational Sciencies. Universidad de Edimburgo.

ROSSI, P. H.; FREEMAN, H. E. y WRIGHT, S. R. (1979): *Evaluation: A Systematic Approach.* Sage, Beverly Hills, Ca.

SADLER, R. (1985): «Orígenes y funciones de los criterios de evaluación». En *Educational Theory.* 1985, vol. 35, *3.*

SCRIVEN, M. (1967): «The Methodology of Evaluation». En STAKE, R. E.: *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1.* Rand McNally, Chicago.

— (1986a): «New Frontiers of Evaluation». En *Evaluation Practice, 7,* 1.

— (1986b): «Evaluation as a Paradigm for Educational Research». En HOUSE, R. E. (1986): *ob. cit.*

SCHÖN, D. A. (1979): «Generative Metaphor: a perspective on problem-setting in social policy». En ORTONY, A. (ed.): *Metaphor and Thought.* Cambridge England University Press.

SHULMAN, L. S. (1986): «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary perspective». En WITTROCK, M. C. (1986): *Handbook of Research on Teaching.* MacMillan, Nueva York.

SIMONS, H. (1982): «Suggestions for a school self evaluation based on democratic principles». En MCCORNICK, R. (1982): *Calling Education to Account.* Heinemann. The Open University Press.

STAKE, R. E. (1975): *Evaluating the arts in Education: A Responsiveness Approach.* Merrill, Columbus, Ohio.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum.* Morata, Madrid.

STUFFLEBEAM, D. L. (1971): *Educational Evaluation and Decision Making.* Itaca, Ill.: F. E. Peacock Phi Delta Kappa National Study Committe on Evaluation.

— (1972): «The relevance of the CIPP evaluation model for Educational Accountability». En *SRI Quarterly 5,* págs. 3-6.

— (1988): «Normas para evaluadores». En PASCUAL, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* Narcea, Madrid, 195-210.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Paidós/MEC, Barcelona.

SUCHMAN, E. A. (1967): *Evaluative Research: Principles and Practice in public service and social action progress.* Russell Sage Foundation, Nueva York.

TYLER, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* University of Chicago Press, Chicago, Ill. *(Principios básicos del currículo.* Troquel, Buenos Aires, 1973).

— (1975): «Specifics Approaches to Curriculum Development». En GIROUX, H.; PENNA, A. y PINAR, W.: *Curriculum and Instruction.* McCutchan, Berkeley.

YINGER, R. J. (1977): *A Study of Teacher planning: Description and theory development using etnographic and information processing methods.* Unpublised Doctoral Disertation Michigan State University East Lansing. En WITTROCK, M. (1986): *ob. cit.*

WITTROCK, M. C. (1986): *Handbook of Research on Teaching.* MacMillan, Nueva York.

2

LA EVALUACION EN EL CONTEXTO ESCOLAR

1. DIMENSIONES CURRICULARES

Son muchas las cuestiones que se pueden estudiar en la evaluación entendida como actividad a realizar dentro del proceso de enseñanza. Y quizás la primera de ellas sea esta misma consideración de la evaluación como componente de la enseñanza o como factor ajeno a la misma. En la medida en que consideremos la evaluación como una función distinta a la actividad didáctica normal, podremos comprender los recelos, el temor que tradicionalmente ha originado tanto en el profesor como en los alumnos, una reacción completamente normal en el ser humano, que ve con prevención todo lo que no le resulta familiar, lo que es extraño.

La representación más plástica de una forma de evaluación ajena a los procesos de enseñanza, son los exámenes normalizados para la obtención de certificados a distintos niveles educativos en algunos países como Gran Bretaña, o bien, en los procesos de evaluación del profesorado según la corriente denominada de «Rendimiento de Cuentas» o «Accountability» en este mismo país y en otros del área anglosajona.

La reacción defensiva más frecuente ante esta forma de evaluación extraña, vivida de alguna manera como una amenaza por profesores y alumnos, consiste en la organización y subordinación de las actividades en función de la superación de los niveles exigidos en unas pruebas que han sido diseñadas y a veces aplicadas por agentes externos. Es evidente que este proceso de evaluación externa da lugar a una notable desprofesionalización de la función docente. El profesor, de algún modo deja de ser dueño de sus propios actos, pierde autonomía profesional y se convierte en un instrumento de objetivos, de normas impuestas desde fuera de su ámbito de trabajo inmediato.

Las consecuencias a nivel de alumnos de esta forma de evaluación son en cierta manera similares pero más intensas. No se reconoce en ellos la suficiente capacidad para organizar su propio aprendizaje, ya que no poseen capacidad para autoevaluarse y ni siquiera la fuente de decisiones sobre este tema está dentro del propio grupo de trabajo (profesor), sino que se aleja a instancias ajenas al aula y a la propia escuela. El alumno siente que los criterios con que va a ser evaluado su aprendizaje, se distancian considerablemente respecto a sus propias capacidades, a sus actitudes y a su contexto de vida.

En torno a esta primera cuestión relativa al carácter de la evaluación como ajena

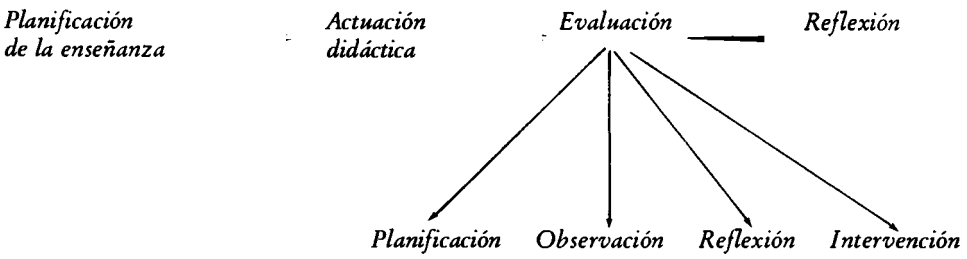
o componente de la enseñanza, considero que la evaluación forma parte indisociable de la enseñanza y ello por varios motivos en los que trataré de profundizar más adelante. Entre ellos indicaré cómo la evaluación constituye una competencia profesional del profesor sin la cual difícilmente se comprende cómo puede desempeñar eficazmente el resto de tareas. Haré referencia asimismo a la evaluación como un importante factor para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y responsable del alumno. Y finalmente, desde una perspectiva sistémica, se podría incidir en la necesaria presencia de la evaluación como instrumento de autorregulación y perfeccionamiento, que actúa desde dentro del proceso instructivo.

Cómo se desarrolla la evaluación

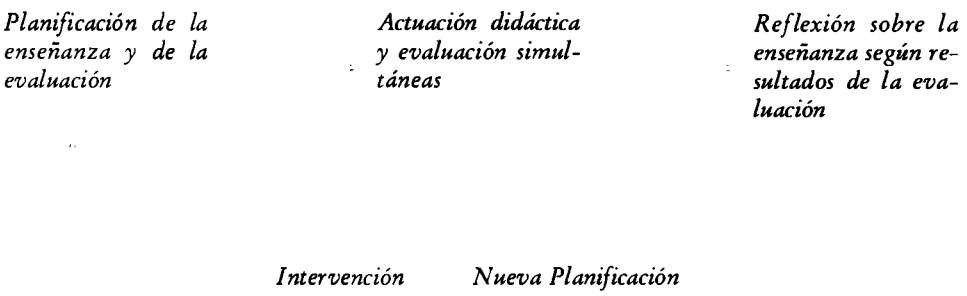
La siguiente cuestión que nos podríamos plantear en torno a la evaluación se proyecta sobre el modo de realizarla. Acabamos de definirla como un componente del proceso de enseñanza y ahora, lógicamente, nos tenemos que plantear cuestiones relativas a la forma de llevarla a cabo. No podemos considerarla como una parte de la instrucción linealmente unida a las demás, pero diferenciable del resto. Si hiciéramos esto, estaríamos cayendo en un error próximo al de conceptualizarla como algo distinto a la enseñanza. Ahora sería una parte de ésta pero diferenciada y distinta al resto de componentes. Por el contrario, la evaluación constituye como un proceso que se realiza paralelamente, de forma implícita al mismo proceso didáctico. Esta hipótesis es fácilmente comprensible si pasamos a describir la actividad didáctica en términos de un proceso de investigación activa. En este caso la enseñanza se compondría de las siguientes fases:

Pues bien, la evaluación consistiría básicamente en un proceso cuyo elemento central sería la observación y vendría precedido por una planificación de dicha observación y se vería continuado mediante actividades de interpretación e intervención según el siguiente esquema:

Así pues, el proceso didáctico se podría representar globalmente de la siguiente manera:



Nos encontramos, pues, prácticamente, con un proceso de investigación-acción incluido dentro de otro proceso de investigación activa. Las fases de la evaluación repiten las fases de la enseñanza, y para evitar duplicaciones innecesarias, podemos pensar en la conveniencia de que se impliquen totalmente en ella. En este sentido, la planificación de la enseñanza debe incluir la planificación de la evaluación. La actuación didáctica, por otra parte, debe incorporar a su propio proceso la realización de la evaluación, con lo cual evitamos la separación artificial «actuación-evaluación». A esta segunda fase integrada «actuación-evaluación», seguirá una tercera fase de reflexión sobre lo realizado, sobre la evaluación de lo realizado y dicha fase de reflexión preparará el terreno para una renovación de las formas de intervención (nueva planificación), con lo que se completa el proceso circular de investigación activa.



Sobre qué contenidos se proyecta la evaluación

Una vez diseñada la evaluación como componente del proceso didáctico y como realizable a lo largo del mismo, identificada con sus propias fases, nos debemos preguntar sobre qué realidad se proyecta. Es evidente que si la evaluación se sitúa al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico, es sobre todo en él donde se debe proyectar. Por lo tanto, forman parte del objeto de la evaluación no sólo el profesor y el alumno, sino también todo el resto de componentes (organizativos-funcionales y materiales) que inciden de algún modo sobre el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Brevemente, y tomando como punto de referencia la *planificación*, hay que hacer constar que la evaluación no puede limitarse al ámbito de los objetivos más fácilmente constatables, porque se perdería de vista la importante influencia de estrategias intelectuales, de procesos de pensamiento subyacentes a las tareas específicas, únicos factores capaces de explicar causalmente el origen del éxito o fracaso del alumno. Sin llegar al conocimiento de la naturaleza del funcionamiento de dichas estrategias, difícilmente la evaluación podría cumplir su función de perfeccionamiento del proceso didáctico. Por otra parte, también desde la perspectiva de la planificación, hay que tomar conciencia de la necesidad de analizar aprendizajes no planificados ni previstos, y que sin embargo, se producen a lo largo de la enseñanza como una incidencia a veces más intensa en el aprendizaje y formación del alumno. Se podría pensar también en contenidos que nunca llegan a ser objeto de consideración, para evaluar las consecuencias que su ausencia puede tener en el aprendizaje.

Estos sencillos ejemplos nos dan a conocer que la evaluación no puede limitar su proyección sobre lo previamente planificado, sino que debe ser capaz de sobrepasar el ámbito del diseño tecnológico en que ya se ha situado para abrirse al conjunto de factores no determinables con antelación.

Qué criterios se utilizan en la evaluación

Otra cuestión estrechamente vinculada con las anteriores se refiere a la naturaleza de los criterios a utilizar en la realización de la evaluación. Si ésta consiste básicamente en un juicio o interpretación sobre el aprendizaje o, más ampliamente, sobre el desarrollo de la enseñanza, nos planteamos, de manera inmediata, qué tipos de referencias o criterios nos van a servir de punto de apoyo en nuestras interpretaciones. Se han barajado criterios de tipo normativo, de tipo personal y de tipo científico.

CRITERIOS NORMATIVOS Y CIENTIFICOS

Los criterios *normativos* y *científicos* han venido utilizándose hasta la actualidad con mayor frecuencia. Sirven para situar a un alumno en relación con lo que es normal en el grupo de su clase, para situar a esta en relación al nivel general de las clases del mismo tipo, o bien para situar a un alumno o grupo en relación a niveles que se consideran «normales» a escala nacional, como ocurre en el caso de los países que aplican pruebas homologadas en distintas fases de su plan de estudios.

CRITERIOS PERSONALES

Los criterios de carácter *personal* se centran en cada alumno, se basan en los progresos que ha realizado con anterioridad en otros cursos o momentos de un curso

y comparan con ellos las nuevas adquisiciones. En este caso, se evita el carácter de competitividad inherente a los criterios normativos según los cuales se sitúa siempre el progreso individual en relación al de los demás. En este caso, por el contrario, la comparación se realiza con uno mismo, según los propios avances.

1. Una mayor profundización en los criterios personales de evaluación se produce cuando se toman en consideración no sólo aprendizajes objetivables, sino esfuerzo realizado en relación con la capacidad individual. Se trata, en este caso, de desvincular resultados de dedicación personal y actitudes hacia el aprendizaje. Es posible así, evaluar de forma diferenciada dedicación motivada del alumno a las actividades y resultados conseguidos en ellas.
   La utilización de criterios personales en la evaluación implica la consulta a la historia personal y académica del alumno, la profundización en un conocimiento más completo que el que pueden proporcionar una serie de pruebas.
2. Se podría decir, asimismo, que una personalización de criterios es conveniente también a nivel del aula e incluso del centro docente. Cada grupo, cada colegio presenta unas características debidas a un proceso de evolución en cada caso diferente y muy estrechamente vinculado con el contexto sociocultural en que actúa. Esta historia «personal» o «individualizada» de alumnos, profesores y centros, resulta extraordinariamente esclarecedora respecto a las causas de cada situación en un momento dado y permite proyectar su posible evolución en el futuro así como diseñar un proceso de intervención adaptado y con garantías de efectividad.

Quiénes están implicados en la evaluación

Otra cuestión a plantearse en torno a la evaluación se refiere a quiénes están implicados en la misma. Supone, por una parte preguntarse quién ha de realizarla y al tiempo, identificar para quién se realiza. El más elemental conocimiento de la realidad escolar nos dice que la evaluación es una actividad del profesor que se proyecta sobre el aprendizaje de los alumnos. Ya hemos indicado que esto no es exactamente así, que no puede admitirse desde una visión ampliada y renovada de la educación.

1. En primer lugar, y limitándonos solamente al plano de las personas, el profesor no puede dejar de reflexionar sobre sí mismo, de tomar datos sobre su actuación y procurar perfeccionarla.
2. En segundo lugar, hay que plantearse la necesidad de que el alumno se autoevalúe y participe en la evaluación de todo el proceso didáctico y por tanto, del propio profesor.

El reconocimiento en el alumno de la capacidad de evaluar corre paralelo al reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso instructivo.

La evaluación es una función didáctica más. Supone, de manera más profunda, la responsabilización del alumno sobre sus propias actividades. En la medida en que se procura el desarrollo de la capacidad de autogobierno, se le reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse. La autoevaluación implica respecto a la heteroevaluación considerar que en el alumno puede darse intrínsecamente la «norma», el «criterio», la «autoridad» que se sitúan fuera de él cuando es otra persona quien evalúa.

El desarrollo de la capacidad de autoevaluación, libera tanto a profesores como a alumnos del sentimiento de dependencia inherente a las situaciones en que la evaluación es realizada por otras instancias exteriores a la propiamente escolar.

Una perspectiva complementaria para el estudio de la cuestión relativa a las personas implicadas en la evaluación, consistiría en preguntarnos para quién es necesaria, a quién se destinan los resultados obtenidos. Podríamos, en este sentido, considerar vías de respuesta como las siguientes:

a) El profesor necesita conocer a través de la evaluación cuál es el nivel de aprendizaje con que sus alumnos comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, cuáles son sus principales dificultades y las probables causas de las mismas. Sólo de esta manera podrá tratar de adaptar convenientemente su actuación sobre ellos.
El profesor necesita conocer también cuál es la eficacia de su propia actuación, así como el papel de los recursos y metodología que emplea y de la misma programación.

b) El alumno necesita conocer cuál es el resultado de su actividad. Dicho conocimiento le permite situarse en relación con las exigencias que se le plantean, en relación con las actividades y objetivos que tiene que realizar. Y esta posibilidad de control conlleva asimismo un importante efecto motivador. Por ello, se debería procurar que el alumno conociese de forma continua e inmediata los resultados de su actividad.

c) Los padres, como corresponsables en el proceso de formación del alumno deben conocer las características de su progreso en el aprendizaje. Este conocimiento debe constituir motivo para la comunicación y la colaboración con el profesor y la escuela a fin de facilitar datos, de continuar un tratamiento en el hogar, de proporcionar ayuda al alumno en caso necesario.

d) La sociedad, a través de la administración, debe conocer cuál es el ritmo de progreso de los alumnos y el nivel de eficacia de los profesores y las instituciones. Dicha sociedad, a través de la administración educativa correspondiente es la que concede certificados o diplomas a los alumnos y la que determina, a través de las correspondientes licencias si un profesor o un centro escolar están suficientemente capacitados como para continuar realizando su tarea profesional docente.

Para qué se evalúa

No tendría sentido conocer un determinado estado de la enseñanza y juzgar simplemente sobre sus características si a continuación no se adoptan decisiones en línea con su optimización.

Cada forma de evaluación, según el momento en que tiene lugar y la función con que se realiza va a dar lugar a una clase distinta de decisiones.

1. Una evaluación inicial, de carácter diagnóstico, puede dar lugar a decisiones relativas a la planificación de un proceso didáctico. En relación con la situación de partida que presenta el profesor, el alumno, los recursos, etc., se programa un proceso didáctico adaptado. En casos muy extremos se podría decidir sobre realizarlo o no o sobre la realización de una planificación alternativa.
   La evaluación puntual de carácter diagnóstico, que se realiza en un momento determinado del proceso didáctico va a servir de base para la adopción de decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno, o bien, dará lugar a modificaciones específicas en otros componentes de la enseñanza en función de los problemas detectados.
2. La evaluación formativa interactiva, en relación con su naturaleza de seguimiento constante y personalizado será punto de partida para la adopción de medidas de motivación, para la atención individualizada, para el establecimiento de actividades cooperativas (de ayuda mutua), la modificación de estrategias didácticas con presentación de alternativas...
3. La evaluación final, de carácter sumativo, realizada al término de un largo período de aprendizaje (como un curso, por ejemplo) dará lugar a medidas relativas a la selección, la promoción y la certificación, o, en caso contrario, la «repetición». En este último aspecto, contrasta fuertemente con la evaluación diagnóstica y con la formativa. Mientras que en éstas se procura la adaptación de la enseñanza a las características del alumno, a fin de evitar errores y fracasos en un momento en que aún puede hacerse, la evaluación sumativa, sin embargo, certifica un nivel y puede prescribir una «repetición», con los considerables efectos negativos que ésta puede tener para el alumno. Sería más recomendable, en efecto, que se dispusiera la realización de actividades alternativas a aquellas en las que el alumno no tuvo éxito.

Es necesario advertir que, de acuerdo con la naturaleza de la evaluación como actividad proyectada sobre todos los componentes del proceso didáctico, las decisiones tanto iniciales como continuo-formativas, diagnósticas y finales, se proyectarán no sólo sobre el aprendizaje del alumno, sino también sobre la misma función docente, la metodología, los recursos y las circunstancias contextuales.

Resulta evidente la conveniencia de establecer un adecuado nivel de comunicación y colaboración entre los distintos responsables de adoptar decisiones. Como ya se ha indicado, el nivel de autonomía profesional del profesor está en relación con su

capacidad de decisión. Esto no quiere decir, sin embargo, que no comparta su responsabilidad con otras personas (alumnos, otros profesores, padres...) y organismos. Existen, por otra parte decisiones que, por afectar a aspectos organizativos y macrocurriculares sobrepasan la capacidad individual del profesor.

Fuentes y procedimientos de evaluación

Otra de las cuestiones que en el terreno de la evaluación ha centrado el interés de los especialistas han sido las fuentes de información y los procedimientos para la recogida de datos.

FUENTES DE INFORMACION

Es evidente que la principal fuente de información es aquello que es evaluado. Si nos referimos al alumno, será éste mismo quien más datos pueda proporcionar para su evaluación. Indirectamente, hay que citar otras fuentes como las personas relacionadas con él, en principio sus familiares, y en el contexto escolar otros profesores con quienes haya estudiado o lo esté haciendo, así como especialistas en psicopedagogía que lo hayan atendido o lo atiendan, médico, asistente social, etc.

RECOGIDA DE DATOS

Las características de los instrumentos para la recogida de datos variarán en función de la naturaleza de las fuentes.

Se destaca en general el interés pedagógico de los procedimientos basados en la *observación* que procuran un seguimiento constante del desarrollo de la enseñanza y que en el caso del alumno, dan a conocer por ejemplo, aspectos relativos a la realización de las distintas tareas, la colaboración con los compañeros y el profesor, sus motivaciones y actitudes hacia los distintos componentes del proceso didáctico. La observación puede proyectarse:

— sobre dimensiones de desarrollo normal o rutinario;
— sobre sucesos accidentales, especialmente significativos.

Existen, además de la observación y como complemento a la misma, la posibilidad de aplicación de *instrumentos formales,* especialmente diseñados para recoger información sobre conocimientos, habilidades y actitudes. Su aplicación es predominantemente esporádica, puntual, significando un alto en el desarrollo normal de la enseñanza. Muchas veces se convierten en un componente mitificado que obsesiona

a profesor y alumnos (exámenes) y les hace subordinar toda actividad didáctica a su superación.

La utilización de instrumentos formales, de aplicación puntual, no debería dejar de ser, por las cuestiones que se han expuesto, un componente secundario y complementario respecto a los procedimientos basados en la observación, que debería ocupar un lugar de creciente importancia sobre todo en niveles básicos de enseñanza. En ellos, normalmente hasta que el alumno tiene 11 años, un solo profesor se responsabiliza durante toda la jornada escolar de un grupo. El trato directo y continuado le permite llegar a un conocimiento muy sólido de su nivel de aprendizaje así como de motivación en las tareas escolares. La aplicación de pruebas formales (exámenes) en estos niveles no debería existir o de darse, ser simplemente complementarias, de ningún modo decisorias. De hecho, la realización de exámenes en niveles medio y superior de enseñanza se justifica por el profesorado en función del elevado número de alumnos, que hace difícil, si no imposible, un seguimiento mediante la observación.

Los procedimientos de *observación* son aplicables asimismo al *profesor,* ya en forma de hetero o de autoevaluación. La autoobservación deberá acompañarse de un ejercicio de autorreflexión, que será tanto más viable en la medida en que el profesor sea capaz de perder el temor a un eventual descenso de su autoimagen. Si es capaz de autoanalizarse críticamente, estará también en condiciones de comenzar a perfeccionarse.

La observación, tanto del profesor como del alumno puede realizarse a través del desarrollo normal de la enseñanza o a través del estudio de situaciones críticas de la misma. El profesor puede reflexionar sobre situaciones límite que rompen las rutinas de la clase y son especialmente significativas de capacidades, actitudes, de tensiones tanto en el alumno como en sí mismo.

Se han considerado como puntos de referencia para actividades de observación y reflexión al alumno y al profesor. Hay que señalar asimismo la conveniencia de observar otros componentes del *proceso didáctico,* especialmente aquellos que pueden constituir exponentes de renovación pedagógica como los relativos a la puesta en práctica de importantes innovaciones curriculares. Por ejemplo, el profesor se debe preguntar por el nivel de introducción de la integración escolar en el aula o de la educación ambiental y para la paz, etc.

Síntesis

Muchas de las características curriculares de la evaluación, a las que se acaba de hacer referencia podrían contemplarse de forma resumida en un cuadro de doble entrada en el que se tomen en consideración, por una parte, las funciones básicas de la evaluación y por otra, componentes relevantes de la misma. Este es el objeto del siguiente cuadro-resumen. En él se consideran:

— la *función* diagnóstica (al comienzo o en un determinado momento de la enseñanza;
— la formativa (a lo largo del desarrollo interactivo de la enseñanza);
— la sumativa (al final de períodos más o menos prolongados de actividad).

Como *componentes* destacados de la evaluación se han considerado sus contenidos y su proceso de realización:

— en el primer caso se hace referencia a los aspectos del proceso didáctico sobre los que se proyecta;
— en el segundo caso se contemplan tres momentos significativos: recogida de información, interpretación de la misma y adopción de decisiones.

	E. Inicial-Diagnóstica	*E. Formativa-Interactiva*	*E. Puntual-Diagnóstica*	*E. Final-Sumativa*
Contenidos	— Conocimientos, habilidades, actitudes. — Condiciones externas para abordar el estudio.	— Comprensión de la tarea. — Motivación personal y del grupo. — Método y ritmo de trabajo. — Problemas, dificultades, etc.	— Condiciones de carácter: Personal/académico/familiar/social...	— Adquisición de requisitos para niveles posteriores. — Adquisición de habilidades socialmente significativas.
Información	— Proceso no instrumental (observación, entrevista). — Proceso instrumental (pruebas de conocimiento, tablas de observación, de autoevaluación).	— Proceso no formal ni instrumental basado en la observación incidental y sistemática y en el análisis de trabajos. Multiplicación de fuentes, autoevaluación.	— Proceso instrumental y no instrumental (pruebas, escalas, pero también entrevistas, observación sobre aspectos específicos).	— Instrumentos que abarcan los objetivos terminales del programa. — Pruebas normalizadas a distintos niveles.
Interpretación	— Establecimiento de niveles de exigencia. — Estimación de la posibilidad de iniciar el proceso. — Búsqueda de estrategias de apoyo.	— Interpretación intuitiva del proceso de aprendizaje. — Formulación de hipótesis de trabajo a probar inmediatamente.	— Interpretación razonada de las dificultades sobre la base de las informaciones.	— Se juzgan los datos en función de los objetivos considerados necesarios para el nivel.
Decisiones	— Emprender la secuencia. — Modificar la planificación. — Prescribir soluciones.	— Explicar de otro modo. — Motivar. — Búsqueda de alternativas.	— Programar un proceso de recuperación adaptado a las dificultades del alumno.	— Conceder o no un diploma. — Certificar o no la preparación.

2. DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA EVALUACION

Consideraciones generales

Desde una perspectiva psicosocial de la evaluación, se pone de relieve el carácter único de cada proceso de aprendizaje y por lo tanto, la imposibilidad de evaluarlo mediante la utilización de instrumentos de aplicación general. Se necesita proceder a una evaluación cualitativa que estudie y explique cada caso. Psicológicamente, cada persona utiliza unas determinadas estrategias para el tratamiento de información y posee un nivel específico de motivación, lo que origina unos procesos diferentes de aprendizaje. En el caso de que los resultados de dos alumnos sean semejantes, puede ocurrir que hayan seguido diversos procedimientos y respondan a distintas motivaciones.

Socialmente es posible constatar la importante influencia del clima sociocultural del alumno, de la naturaleza de su clima familiar, del nivel de expectativas que se ha formado, del tipo de lenguaje que utiliza. La naturaleza de las relaciones entre profesor y alumno y de las que se producen dentro del grupo de alumnos, las características del mismo clima social que se da en el centro escolar, son otros tantos factores que pueden influir de manera considerable en los rendimientos.

Así pues, la evaluación del aprendizaje no será válida en la medida en que se limite a constatar un determinado nivel de aprendizaje sin realizar una explicación individualizada de las características psicosociales que lo han determinado en cada caso. Se asume, por lo tanto, la necesidad de una personalización de la evaluación.

Las mismas características que se han expuesto respecto al diagnóstico de los posibles problemas o causas de un éxito o fallo en el aprendizaje se pueden extender a las decisiones a adoptar, que en cada caso serán distintas, acomodadas a las diferencias interindividuales.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Así como desde la perspectiva de una teoría conductista sería posible aplicar la misma prueba a una población elevada de alumnos, y en relación con sus resultados, poner en práctica unos procedimientos universales de «recuperación», sin embargo,

a partir de una teoría cognitiva, sería preciso profundizar en el conocimiento de las características del pensamiento de cada alumno, y en relación con el mismo proponer medidas adaptadas de recuperación y aprendizaje.

La *teoría psicogenética* ha puesto de relieve la importancia de las estrategias de aprendizaje en materias como las matemáticas y el lenguaje. J. Brun (1975) ha demostrado que existe una considerable diferencia entre una evaluación que se conforme con resultados y una evaluación que intente conocer y describir *procesos:*

1. En el primer caso, podría ocurrir que un resultado procediese de la previa memorización de una fórmula o procedimiento y su aplicación a un determinado problema, sin que a través de la evaluación podamos llegar a conocerlo.
2. En el segundo caso se intentaría reconstruir el proceso mental seguido por el alumno en la resolución del problema para detectar posibles dificultades si es que existen. La reconstrucción de dicho proceso se puede hacer a través del estudio de los aciertos y fallos del alumno en el proceso de realización y a través de las explicaciones que aporta sobre el mismo. Sólo de esta manera sería posible aplicar un procedimiento de actuación didáctica eficaz adaptado a las características del aprendizaje.

G. Mialaret (1977) ha estudiado procesos-tipo seguidos por el alumno de enseñanza elemental en la resolución de *problemas matemáticos,* llegando a la identificación de una serie de procedimientos que se podrían clasificar de acuerdo con las siguientes categorías:

— resolución según un procedimiento de «ensayo y error»;
— resolución según la utilización de modelos;
— comprensión global y realización correcta de operaciones;
— comprensión y realización eficaces acompañadas de explicación del procedimiento seguido.

Para este autor, el acceso del alumno al dominio de estructuras de pensamiento básicas, constituye una condición necesaria para su progreso en el ámbito de las matemáticas.

> Así, por ejemplo, en un enunciado de problema matemático para niños menores de siete años que aún no dominan la capacidad de reversibilidad, resulta inadecuado proponerles que resten 7 de 9, ya que tienden naturalmente a presentar la operación como 7 — 9, al no percibir aún la necesidad de invertir la secuencia correspondiente.

A partir de investigaciones cognitivas también, se constata que la evaluación del *lenguaje* debería basarse en un estudio más profundo que la simple producción externa del mismo. Es necesario llegar a la identificación de las estrategias que subyacen a dicho uso. Así, en los primeros años de aprendizaje lector se han identificado como básicas las estrategias rígida y flexible, y dentro de esta última, las de muestreo, inferencia, predicción y extrapolación (C. Rosales, 1987).

a) Los lectores con estrategias rígidas no son capaces de diferenciar pasajes difíciles y fáciles y adaptar en función de ellos su esfuerzo. Tampoco combinan adecuadamente la nueva información con los conocimientos que ya poseen, ni son capaces a veces, de ir enriqueciendo los primeros datos del texto que leen con los siguientes.
b) Los lectores con estrategia flexible se caracterizan por todo lo contrario. Presentan una notable capacidad para la comprensión, para la combinación de lo leído con sus conocimientos anteriores, para realizar procesos de análisis y síntesis (palabras a letras y de éstas a las primeras), para utilizar muestras de índices semánticos, léxicos y sintácticos a fin de inferir significados y estructuras mayores, etc.

REPRESENTACIONES MENTALES

Las representaciones mentales de los alumnos respecto a los aprendizajes y actividades a realizar, pueden diferir considerablemente de las que se hacen los profesores. Así, Chevallard (1985) ha puesto de relieve la existencia de una larga cadena de representaciones diferentes de un mismo contenido didáctico.

> La teoría de conjuntos, tal como la elaboró Cantor, no es la misma que se ha transmitido a los profesores. La representación que éstos tienen de ella, no es la que enseñan a sus alumnos. Finalmente, la que los alumnos adquieren, no es la misma que la que poseía el profesor ni la que se intentó transmitirles.

Desde una perspectiva clásica de evaluación por objetivos que intente comparar los resultados manifestados por los alumnos con lo que en principio se ha querido conseguir, resulta difícil poder llegar a un conocimiento real de la naturaleza del aprendizaje. Es necesario, por el contrario, recurrir al estudio de los distintos «pasos» o estrategias cognitivas utilizadas por el alumno. Se puede afirmar, por otra parte, que en la elaboración de representaciones mentales y en el aprendizaje en términos generales, desempeña un importante papel el nivel de motivación de los alumnos. Si el profesor es capaz de conectar con sus centros de interés y vincular a ellos una determinada tarea, la representación que de ésta se forme el alumno, se verá considerablemente enriquecida y facilitada.

> Perret-Clermont (1980) ha comprobado esto a través de una experiencia en la que pedía en un primer momento a un grupo de alumnos que dibujase, sin más, una locomotora. Posteriormente les pedía que decorasen la pared de la sala de juegos con el motivo de la locomotora. En la segunda ocasión los dibujos de los niños revelaban un conocimiento mucho más perfecto de las locomotoras que la primera vez.

Desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje, la naturaleza de las representaciones que los alumnos se hacen sobre el nivel de dificultad, puede ejercer una importante influencia en la cantidad de esfuerzo que dedican a tales tareas y finalmente, en los resultados que obtienen y las calificaciones que reciben. Se ha podido

comprobar a través de diversas investigaciones que tareas que han sido percibidas como difíciles, son objeto de mayor dedicación y los resultados, consiguientemente son mayores, mientras que tiene lugar un proceso totalmente contrario con tareas que se perciben como fáciles.

Así, en la utilización de medios didácticos, el alumno percibe como más fáciles los de carácter audiovisual y más difíciles los documentos escritos, dedicando consiguientemente menos esfuerzo al aprendizaje con los primeros.

A veces estas interpretaciones dan lugar a consecuencias negativas.

Así por ejemplo, alumnos con capacidad intelectual notable, eligen a veces medios muy estructurados, pensando que les van a exigir menos esfuerzo. Esto en principio es así, y da lugar a una infrautilización de sus capacidades, con el consiguiente descenso en sus rendimientos académicos y desarrollo de habilidades (Clark, 1986).

Asimismo, en relación con los resultados obtenidos, los alumnos realizarán una determinada representación del esfuerzo necesario.

Así, ante «buenas calificaciones», su rendimiento tiende a descender, mientras que ocurre lo contrario cuando las calificaciones son bajas.

Tiene lugar un proceso de ajuste entre niveles de exigencia del profesor y niveles de dedicación del alumno que resulta familiar a cuantos conozcan la naturaleza de la dinámica de interacción profesor-alumno en las aulas (Chevallard, 1986).

CONGRUENCIA SOCIOCULTURAL

Situándonos en una perspectiva social, pueden contemplarse numerosos factores influyentes en el desigual nivel de aprendizaje de los alumnos.

Clima familiar

Se puede hacer referencia al clima familiar en cuanto a su incidencia en la adaptación del alumno en la escuela y en su motivación para aprender. Una relación con los padres basada en el desarrollo de la autonomía responsable, una línea media de autoridad-libertad, una moderada preocupación por las tareas escolares, un clima en el que las conversaciones, las lecturas, los programas de los M.A.V. tengan contenido cultural, resulta estimulante de altos niveles de logro en el alumno. De manera particular, autores como Bernstein y Labov, han estudiado la naturaleza diferencial del lenguaje según la pertenencia a distinto estrato social y su influencia en el aprendizaje del alumno.

Sin embargo, hay que advertir que no son las condiciones de origen familiar y sociocultural las que de manera independiente influyen en el rendimiento del alumno.

En realidad, se trata del nivel de congruencia de dicha cultura con la cultura y características de los profesores y del centro escolar en términos generales. Dicha congruencia es el auténtico factor estimulador del aprendizaje en alumnos procedentes de una clase sociocultural privilegiada. De aquí que las posturas escolares en favor de la «neutralidad», constituyan de hecho, un factor de desequilibrio, pues la neutralidad se practica a partir de una previa aproximación a determinado grupo de alumnos (P. Perrenoud, 1983). La elaboración y desarrollo de programas de compensación cultural y lingüística anteriores al ingreso en la escuela para alumnos menos favorecidos, no ha producido los resultados esperados. Hoy se ponen más esperanzas en una actuación continua de la escuela, basada en la adaptación a las desigualdades socioculturales del grupo de alumnos que a ella acuden.

Relaciones profesor-alumno

Quizás una de las mayores aportaciones de la psicología social haya sido el estudio de las relaciones entre profesor y alumno como determinante del nivel de aprendizaje de éste. Dicha relación se basaría, a su vez, como se ha indicado, en la proximidad sociocultural de ambos. De manera más específica, determinados alumnos necesitarían menos explicaciones y tiempo para comprender o intuir las normas de actuación del profesor y sus criterios de éxito en el trabajo y tendrían mayor facilidad para adaptar su actuación a ellos. A cambio, se verían recompensados por una conceptualización más elevada y un más intenso trato personal, así como por unas calificaciones considerablemente superiores.

Uno de los factores más determinantes de la naturaleza de las relaciones profesor-alumno, lo es el tipo y características de los lenguajes utilizados. Cuando los lenguajes verbal, gestual y dinámico del profesor coinciden con los de un determinado grupo de alumnos, las posibilidades de comunicación son considerablemente mayores y por lo tanto, las de aprendizaje, dado que la enseñanza se vehicula a través de los mismos.

Interacción en el grupo

Otra de las vías de investigación de la psicología social en torno al aprendizaje se ha proyectado sobre los efectos de la interacción en el grupo para la estimulación del desarrollo intelectual del alumno. A partir de las investigaciones pioneras de Luria, retomadas recientemente por otros autores, se han podido determinar los efectos positivos de dicha interacción en el desarrollo del lenguaje infantil. En el ámbito de la adquisición de estructuras mentales, autores en la línea de la escuela genética de Piaget han podido constatar cómo la interacción de niños no conservadores (no dominan la capacidad de reversibilidad) con otros sí conservadores, da lugar a efectos estimuladores en los primeros, que acceden antes al dominio de dicha estructura de pensamiento (Mugny, 1985).

HACIA UNA EVALUACION CUALITATIVA

Una primera conclusión puede derivarse de las reflexiones anteriores sobre la dimensión psicosocial de la enseñanza. Se refiere a la existencia de procesos diferentes de pensamiento, de aprendizaje, tanto en el terreno interindividual como intergrupal. De aquí se deriva, a su vez, la inadecuación de una metodología que intentara aplicar los mismos procedimientos a todos los alumnos y grupos, así como la insuficiencia de unos procedimientos de evaluación que, basados en la utilización de pruebas estándar pretendieran representar bajo una sola nota (numérica o verbal) la compleja estructura del nivel de aprendizaje de cada alumno. Y aun cuando esto fuera posible, faltaría en todo caso una necesaria explicación sobre los antecedentes y causas del nivel a que se ha llegado, así como sobre la evolución y los procedimientos de intervención a aplicar en el futuro.

Esta primera deducción lleva estrechamente unida la referencia a una segunda condición relativa a la necesidad de reconocimiento de la capacidad profesional del profesor para una responsabilización plena de los procedimientos de enseñanza y de las formas de evaluación. Dada la imposibilidad de aplicación de procedimientos externamente elaborados y con carácter general, es necesario reconocer que sólo el profesor que interactúa de forma próxima y continua con el alumno, está en condiciones de conocer cuáles son las características de su proceso y nivel de aprendizaje y de aplicar en cada caso las actuaciones que resulten oportunas.

La evaluación desde la perspectiva del profesor

Al investigar la forma en que el profesor vive la evaluación habría que situarse en dos planos de estudio: el ideal y el real. Desde una perspectiva ideal el profesor considera la evaluación como un seguimiento continuo de los progresos de sus alumnos, un ponerse a su lado para observar la forma en que trabaja, los éxitos y posibles errores y fracasos y poder orientarle y estimular su desarrollo de manera continua e inmediata. Se trata de una forma de evaluación consustancial al desarrollo del proceso instructivo, que toma datos a través de la observación, el diálogo, el análisis de tareas... Es una clase de evaluación que se identifica con la evaluación formativa y que asume una visión cognitiva del proceso de aprendizaje, ya que intenta llegar al fondo de las causas y mecanismos mentales del alumno y elaborar una orientación acomodada a las características personales en cada caso.

Esta evaluación aparece a su vez, recomendada normalmente en las disposiciones legales de numerosos países avanzados culturalmente. Sin embargo, en la realidad no suele practicarse, al menos de manera completa, y ello puede deberse a varios motivos:

1. En primer lugar, por las condiciones de trabajo en que se desenvuelve la tarea del profesor. El elevado número de alumnos, el escaso tiempo laboralmente

reconocido para dedicarlo a la elaboración de informes, el análisis de trabajos, la entrevista individual, etc.
2. En segundo lugar, la misma presión social a distintos niveles (exigencias de otras instituciones académicas o profesionales de unas evaluaciones con determinadas características, presión incluso de los padres de los alumnos para que se efectúe una evaluación «objetiva», etc.).
3. En tercer lugar, habría que aludir a una, a veces, insuficiente capacitación profesional con sentimiento de inseguridad en el valor del propio juicio y con, a veces, serias dificultades para hacer explícitos los argumentos en que fundamenta dichos juicios.

Como resultado de éstos y otros motivos, el profesor se ve ante el problema de no poder realizar una evaluación plenamente cualitativa y tener, sin embargo, que proceder a una justificación ante diversos estamentos (administración, padres, sociedad, los mismos alumnos) de las decisiones que adopta. Y en estas circunstancias, acude muchas veces a la elaboración y aplicación de pruebas formales que justifiquen y den un cierto carácter «objetivo» a sus decisiones. No obstante, el profesor siempre queda insatisfecho con el resultado de dichas pruebas. Es muy frecuente la existencia de desajustes cuando no contradicciones entre los resultados de las mismas y los de su propia observación y juicio intuitivo. Ante esta situación, los profesores adoptan *comportamientos* como los siguientes (J. Cardinet, 1986):

a) Algunos profesores acompañan a las notas de cada alumno un informe sobre sus actitudes, hábitos de trabajo y otras circunstancias a las que dan tanto o más valor que a las notas.
b) Otros «incluyen» en las notas sus apreciaciones, elevándolas o rebajándolas en función de las mismas.
c) Otros profesores, ante la incongruencia de una nota en un examen, con sus valoraciones personales, no la toman en consideración, repiten la prueba o presentan otra nota complementaria.

Son bien conocidos, por otra parte, recursos compensatorios de los profesores en su calificación.

> Así por ejemplo, se eleva la calificación de un alumno para motivarlo, se toman en consideración factores como la mayor o menor necesidad de tiempo del alumno o la existencia o no de ayudas en el hogar, etc.

El profesor actúa en un clima de tensión entre la necesidad externamente impuesta de una evaluación formal, basada en la utilización de pruebas o exámenes supuestamente «objetivos» y la necesidad personal y profesional intensamente sentida de guiarse de acuerdo con una evaluación continua basada en la observación de las tareas diariamente realizadas por el alumno y de su comportamiento en clase, así como en los datos que a través del mismo alumno o de su expediente académico llega a conocer cada uno. Esta segunda clase de evaluación, que se identifica con la

denominada «evaluación continua», constituye la auténtica orientación de la actuación del profesor en el aula. En función de ella adapta sus interacciones con el alumno constantemente: les habla de determinada manera, les guía en sus aprendizajes, les propone ejercicios y normas de trabajo adaptadas a su capacidad. Esta forma de evaluación constituye, por lo tanto, la principal fuente de información para el profesor sobre sus alumnos y cuando los datos obtenidos a través de pruebas formales, no coinciden o contradicen las que intuitivamente posee, su tendencia predominante se manifiesta en el sentido de modificar o completar los resultados de la evaluación formal en función de los que él ya poseía.

En un momento de predominio de la admiración por la tecnología, por la objetividad científica entendida desde el ámbito del positivismo, se ha llegado a menospreciar y a criticar intensamente, la excesiva «subjetividad» que impregnaría la evaluación personal, continua, basada en la observación que practica el profesor. Hay que advertir, sin embargo, que esta situación puede interpretarse de otra manera. Podemos pensar que ninguna prueba formal, basada en objetivos mide el proceso de aprendizaje en toda su extensión, se queda, por el contrario, en una mínima parte del mismo. Por ello, adoptar decisiones sobre un alumno (promoción, repetición, etc.) en función de los resultados de este tipo de pruebas, resulta aventurado y, en sentido amplio, poco científico. Es necesario fortalecer en el profesor el sentimiento de autonomía profesional a través de una más sólida formación, pero también, mediante el desarrollo de su confianza en la propia capacidad para evaluar al alumno en función de criterios pedagógicos y didácticos, cuya fundamentación puede y debe explicar claramente.

Es necesario advertir sobre la conveniencia de llegar a un equilibrio entre el papel asignado a una evaluación externa al proceso didáctico, basada en pruebas aplicables a grandes problemas y la evaluación interna que contempla la «historia» y circunstancias de cada grupo y cada persona y sea capaz de profundizar en el ámbito de las estrategias mentales y actitudes del alumno. Desde esta perspectiva parece clara la necesidad de que cada calificación venga acompañada de un comentario explicativo capaz de dar cuenta de causas, motivos por los que se otorga dicha calificación así como sobre el significado que tiene para el alumno y las decisiones pedagógicas a tomar a partir de la naturaleza de la misma. Al igual que para un médico de nada sirve el conocimiento de la fiebre que tiene un enfermo, si no va acompañado de una descripción de sintomatología, de poco sirve, pedagógicamente un número o una palabra referidos a los resultados de un alumno en un examen (M. Fernández, 1984).

En este sentido y contra la excesiva confianza en los exámenes frente a la opinión profesional del profesor, convendría recordar las palabras de J. Piaget cuando dice (J. Cardinet, 1986):

> «El examen escolar constituye un fin en sí mismo, porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural de estimular conciencias e inteligencias y orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial del éxito en las pruebas formales, en lugar de centrarse en sus actividades y en su personalidad.
>
> No abandonéis las tareas educativas más importantes para correr detrás de las que son más fácilmente evaluables.»

La evaluación desde la perspectiva del alumno

Para aproximarnos al análisis de la perspectiva y vivencias del alumno en torno a la evaluación resulta necesario identificar el papel de ésta dentro del proceso instructivo. Y hay que señalar en principio que en un sistema convencional de enseñanza se ha mitificado en exceso. Todas las actividades de aprendizaje se han sometido a un ritmo y tipo de trabajo adecuados a la superación de pruebas, superación que se convierte en manifestación de su eficacia. La obtención de calificaciones altas es de extraordinaria importancia para el alumno, pues ello significará alcanzar el reconocimiento y una conceptualización elevada por parte del profesor, de sus compañeros y de manera más amplia, de sus padres y de la misma sociedad. Al contrario, un nivel bajo de calificación implica un descenso en la consideración de los demás. Al tiempo, en relación con los juicios de que es objeto el alumno por parte de sus profesores, compañeros, padres y sociedad, se conforman una autoimagen y autoconcepto que serán de distinta naturaleza. Dicho autoconcepto se forma de manera progresiva y, por tanto, a medida que se repitan los enjuiciamientos de una u otra clase, se irán consolidando más intensamente. Todo el contexto psicosocial que rodea al alumno incide armónicamente en él presionándolo para la aceptación de las normas y juicios de que es objeto en el ámbito escolar. Es muy difícil para el alumno hacer frente a una influencia plural que se proyecta sobre él generalmente de forma simultánea y concertada.

El peligro que psicopedagógicamente se presenta consiste en identificar un enjuiciamiento sobre el aprendizaje con un enjuiciamiento sobre la persona. Se corre el riesgo de que el alumno que tiene éxito en el aprendizaje pueda llegar a creer que lo va a tener en toda actividad personal y profesional. En el caso de que dicho enjuiciamiento sea positivo, los problemas no existen o son mínimos. Sin embargo, en el caso de ser negativo, da lugar al desarrollo de sentimientos pesimistas sobre su trabajo y sobre sí mismo pudiéndose dar, en situaciones muy extremas, casos de enfermedad mental, sobre todo cuando al tiempo concurren otros problemas psicológicos.

SENTIMIENTO DE IMPOTENCIA

Se podrían establecer varios *niveles* en el sentimiento de impotencia del alumno ante un juicio externamente formulado sobre él:

1. En el primero, el más «duro» para el alumno, éste asiste a un proceso de evaluación sobre sus tareas, realizado por el profesor según sus propios criterios y sin una adecuada explicación de sus características.
2. Un segundo caso de evaluación externa pero más comprensible y con cierto grado de participación, tiene lugar cuando los criterios y orientaciones sobre los procedimientos de evaluación han sido elaborados o al menos «negociados»

conjuntamente por profesor y alumnos. En este caso el alumno percibe una cierta capacidad de control, aunque indirecto, sobre la calificación de sus actividades en clase.

3. El tercer grado de participación en la evaluación consistiría en la aplicación por el alumno a sus propias actividades de criterios previamente identificados. El «*locus* de control» se ha acercado hasta identificarse con quienes van a ser evaluados, controlados (autoevaluación).

SENTIMIENTO DE COMPETITIVIDAD

La heteroevaluación, propia de la enseñanza colectiva tradicional, ha servido para desarrollar en el alumno un notable sentimiento de competitividad y sumisión a las normas del profesor. El alumno considera de notable interés conocer cuáles son los criterios utilizados por el profesor en la calificación y acercarse lo más posible a ellos, subordinando de hecho sus actividades de aprendizaje a la superación de las pruebas. Esta forma de evaluación se desarrolla en un clima de competitividad muy elevado, donde las calificaciones de los alumnos dan lugar a premios y castigos (sobre todo morales), estableciéndose escalas de éxito y fracaso.

AUTOEVALUACION

En los sistemas de enseñanza individualizada, sin embargo, el aprendizaje del alumno sigue un plan minuciosamente establecido y la evaluación se realiza en función de criterios constituyendo como un seguimiento de las distintas fases de actividad y una constatación de los niveles de eficacia que se van alcanzando en el momento en que de forma natural tienen lugar. En estos casos deja de darse el clima de competitividad propio de la enseñanza colectiva clásica y el alumno se siente más «dueño» de la situación, pudiendo conocer en todo momento cuál es su nivel de progreso en relación con el desarrollo de su plan de trabajo. En estos sistemas, que con muy diversas variantes se inspiran básicamente en el plan Dalton, se practica de hecho, una forma de autoevaluación en la que la actuación del profesor servirá para confirmar la evaluación que realiza el alumno y, en aquellos casos en que éste no se considere suficientemente capacitado, orientarla o sustituirla. Nos encontramos en el extremo de la enseñanza tradicional colectiva. Mientras que en ésta el poder de decisión, de control se encontraba totalmente fuera del alumno, en el profesor (heteroevaluación), en la enseñanza individualizada con las características que se han apuntado, el poder de decisión se traslada hasta situarse en el alumno (autoevaluación). La falta de competitividad, con la serie de sentimientos degenerativos que la suelen acompañar (el triunfo propio se produce de forma simultánea al fracaso de los demás) y la creciente responsabilización en las tareas (no son externamente impuestas, sino que el alumno se responsabiliza personal y directamente de su realización), dan lugar a un considerable incremento de la motivación para el aprendizaje. El alumno accede, con esta forma de trabajo y evaluación a un nuevo aprendizaje que contiene un considerable valor didáctico. El progreso se produce en relación con la

propia capacidad y circunstancias (autosuperación) y con el dominio de determinados ámbitos del conocimiento y la actividad. Se trata, por lo tanto, de un progreso que no necesita para confirmarse ser comparado con niveles inferiores correspondientes a otros alumnos.

Desde esta nueva perspectiva de la evaluación dejaría de darse el llamado «fracaso escolar», o al menos, tendríamos que revisar la conceptualización del mismo. En efecto, es de suponer que si cada alumno progresa en relación con su situación inicial según una secuencia de aprendizajes a realizar, la escuela tendría por misión optimizar el nivel de entrega motivada y de trabajo intenso de cada alumno individualmente considerado. A partir de este supuesto, cualquier avance, por pequeño que sea constituye un éxito, nunca un fracaso, y sólo podría hablarse en todo caso de fracaso de la escuela y la sociedad al no crear las condiciones necesarias para que el alumno encuentre motivos y medios adecuados como para dedicarse con ilusión e intensidad a tareas de aprendizaje. Del mismo modo, tendríamos que reconocer la inutilidad de un concepto como «recuperación», ya que el aprendizaje dejaría de ser una alocada carrera en la que el ritmo impuesto obliga a «perder cosas» para seguir avanzando, y se convertiría en una forma de progreso acomodada a la capacidad natural del alumno.

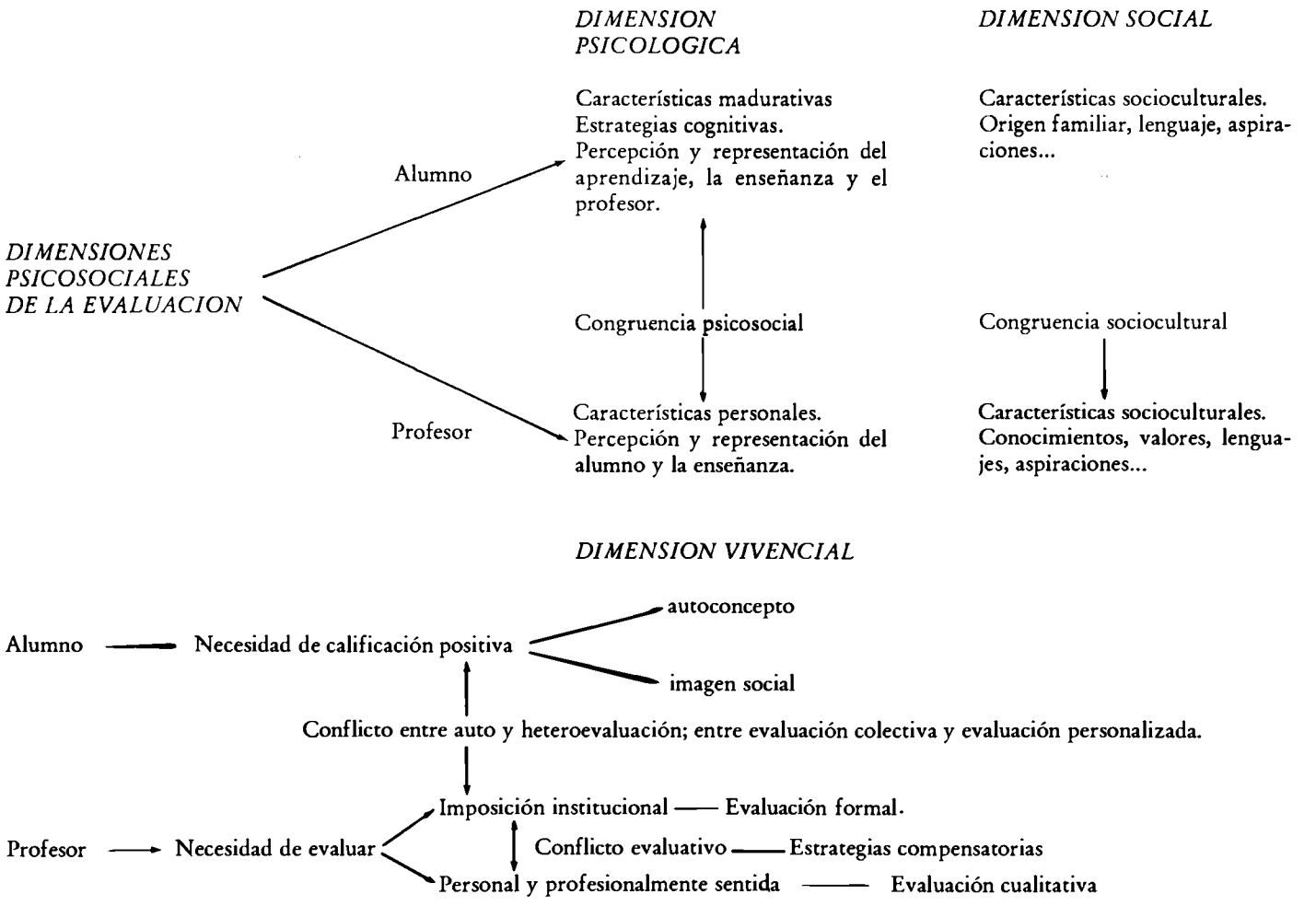
Las nuevas reformas educativas puestas en marcha durante los últimos años en diversos países (en el nuestro desde 1970 con la Ley General de Educación), adoptan esta nueva perspectiva sobre el aprendizaje y la evaluación, al recomendar que todo el período de escolaridad obligatoria esté al servicio del desarrollo completo de la personalidad, al suprimir las repeticiones de curso (en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se contempla un máximo de repetición de dos cursos en el período de escolaridad obligatoria de los seis a los dieciséis años), al instaurar de forma sistemática procedimientos de evaluación diagnóstica y formativa, al considerar la existencia de servicios de apoyo y de atención especial al alumno, etc. Pero todas estas disposiciones corren el riesgo de quedarse en el plano de la declaración de intenciones y no llegar al de la realidad. Son varios los motivos que conducen a esta ruptura entre lo ideal/teórico y lo real/práctico. En primer lugar, la escuela se encuentra dentro de una sociedad eminentemente competitiva y selectiva, y es a esa sociedad a la que ha de servir como una institución social más. Por ello, el cambio de la escuela, de la enseñanza, de la evaluación, sólo pueden ser efectivos dentro de un proceso de cambio global de la sociedad. Y es la sociedad la que debería tomar conciencia de la necesidad/conveniencia de dicho cambio, porque en el momento actual se registra en ella de hecho una contradicción interna que hace muy difícil o imposible llevar a cabo el contenido de las grandes declaraciones de intención sobre el desarrollo completo del ser humano. Así, una vez acabada la educación obligatoria, sólo los alumnos que mejores calificaciones tengan en ella podrán acceder a puestos de escolaridad en la educación secundaria optativa, y concluida ésta, sólo quienes mejores puestos hayan obtenido en sus expedientes académicos y pruebas de selectividad, podrán acceder a la realización de estudios universitarios, una vez concluidos los cuales, sólo los alumnos más brillantes, los que obtengan mejores puestos en pruebas eminentemente selectivas, podrán acceder a cargos profesionales, de mayor poder de decisión, consideración social y remuneración económica. Y así podríamos seguir describiendo

una serie de procesos, progresivamente selectivos prácticamente sin fin, que en último término manifiestan el hecho real de que en nuestra actual situación sociocultural presidida por un intenso clima de competitividad, se selecciona a los hombres para los puestos, pero no los puestos para los hombres, despreciando un inmenso capital humano en función de que no existen suficientes puestos dentro de un esquema tan formal y esclerotizante que no es capaz de utilizar en provecho propio la inmensa capacidad creativa de las personas.

Dentro de esta dinámica social, los tímidos intentos por procurar un desarrollo completo del hombre parecen relegarse a los primeros niveles de escolaridad obligatoria y aun en éste, el profesor se ve con dificultades para llevarlo a cabo, ya que la presión social externa (salidas laborales, consideraciones de los padres de familia...) y las condiciones internas de trabajo (excesivo número de alumnos, falta de materiales, cuestiones organizativas, falta de preparación profesional) actúan como factores condicionantes determinando que en muchos casos ni siquiera las orientaciones legales en este sentido lleguen a cumplirse y ya desde los primeros cursos de escolaridad se viva un clima de competitividad en las aulas excesivamente intenso, muy en línea con una tradicional función reproductora de las condiciones socioculturales.

En estas condiciones, los pocos profesores que se esfuerzan por cambiar el sistema de evaluación, realizan de hecho un gigantesco trabajo por cambiar todo un sistema de vida, y es muy probable que quizás no lleguen a lograrlo hasta que desde diversos sectores de la sociedad se tome conciencia de la necesidad de transformar una situación en la que la capacidad y el esfuerzo individual no se consideren sólo instrumentos para tener más poder sobre quienes no han destacado tanto, sino, sobre todo, recursos que se pongan al servicio de quienes más los puedan necesitar. Sería conveniente, en este sentido, animar al menos, como dice M. Fernández (1984),

> «a cuantos se esfuerzan por cambiar la educación al haber constatado el fracaso universal en una evaluación muy sencilla: los mejores "educados" del planeta, las minorías que deciden, no fueron ayudados por sus respectivos sistemas ¿educativos? a adquirir el mínimo de imaginación, bondad y lógica necesario para eliminar solidariamente las armas y el hambre».


DIMENSION PSICOLOGICA
DIMENSION SOCIAL
Características madurativas
Estrategias cognitivas.
Percepción y representación del aprendizaje, la enseñanza y el profesor.
Características socioculturales.
Origen familiar, lenguaje, aspiraciones...
Alumno
DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA EVALUACION
Congruencia psicosocial
Congruencia sociocultural
Profesor
Características personales.
Percepción y representación del alumno y la enseñanza.
Características socioculturales.
Conocimientos, valores, lenguajes, aspiraciones...
DIMENSION VIVENCIAL
Alumno
Necesidad de calificación positiva
autoconcepto
imagen social
Conflicto entre auto y heteroevaluación; entre evaluación colectiva y evaluación personalizada.
Imposición institucional — Evaluación formal.
Profesor
Necesidad de evaluar
Conflicto evaluativo — Estrategias compensatorias
Personal y profesionalmente sentida — Evaluación cualitativa

3. DIMENSIONES NORMATIVAS

Las disposiciones oficiales en cuanto a evaluación siguen normalmente los avances más significativos que en el terreno científico-docente se van produciendo a lo largo del tiempo. En este apartado se va a tomar como punto de referencia nuestro propio país, realizando un estudio de la naturaleza de las disposiciones que en torno a evaluación han venido apareciendo durante los últimos veinte años.

Un cambio sustancial en el concepto de evaluación y sus funciones, se produce a partir de 1970 con la promulgación de la Ley General de Educación. En este importante documento y en una serie de disposiciones posteriores hasta el momento actual, es posible contemplar cómo desde una conceptualización restringida tradicional se pasa a una considerable renovación de la misma. Además de la citada Ley, 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación, son de interés las siguientes disposiciones:

— Orden Ministerial de 16-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (BOE de 25-XI-1970).
— Resolución de la Dirección General de Educación General Básica por la que se dan instrucciones sobre evaluación continua en la Educación General Básica, de 25-XI-1970 (BOE de 3-XII).
— Orden Ministerial de 2-XII-1970, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica.
— Orden Ministerial de 6-VIII-1971 por la que se aprueban las Orientaciones pedagógicas para la segunda etapa de Educación General Básica.
— Decreto 69/1981 de 9 de enero, de Ordenación de la Educación General Básica (EGB) y fijación de enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (BOE de 17-I-1981).
— Decreto 710/1982 de 12-II, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la EGB.
— Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas, del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

Con pocas variaciones en sus matices de conceptualización, se podría decir que se proyecta la evaluación como un componente del proceso didáctico, que se realiza

continuamente a lo largo de su desarrollo y que presenta una clara finalidad de tipo orientador y perfeccionador. El concepto de evaluación se presenta como notablemente ampliado tanto en su objeto (aprendizajes de diversa índole, otros componentes de la enseñanza), como en su método (combinación de procedimientos basados en la observación con otros de carácter formal) y en sus finalidades (adopción de decisiones para el perfeccionamiento de la enseñanza). Los siguientes textos son suficientemente indicativos del considerable cambio que experimenta el concepto de evaluación:

> «La evaluación es una actividad sistemática, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de la personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden» (O. M. de 16-XI-1970).

> «La evaluación educativa constituye una tarea de carácter permanente, inherente a la formación del profesorado en todos sus niveles, tanto en lo que se refiere a la promoción continua y calificación del alumno para su paso subsiguiente, cuanto a lo que afecta a su conocimiento y diagnóstico, para establecer las enseñanzas de recuperación que resulten implicadas en cada caso» (Resolución de la Dirección General de EGB de 25-XI-1970).

> «La evaluación deberá responder a los siguientes principios generales:
> — La evaluación debe concebirse como parte integrante del sistema educativo.
> — La evaluación es una operación continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa.
> — Los instrumentos y procedimientos de que se sirve son variados y múltiples.
> — Debe considerar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo que inciden en los resultados.
> — En ella han de participar las personas que intervienen en el proceso educativo del alumno.
> — Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar su corrección.
> — Debe ser integrada en la planificación mediata o inmediata del trabajo escolar» (O. M. de 2-XII-1970).

En estas primeras disposiciones oficiales se perfila un renovado concepto de evaluación que se vendrá a ampliar, clarificar y confirmar en disposiciones posteriores hasta el momento actual. Se propone en todo caso una evaluación no puntual sino continua, como un componente clave del proceso didáctico que se programa y desarrolla en torno al mismo con la finalidad de servir para su perfeccionamiento. Se extiende la responsabilidad de evaluar a todas las personas implicadas en la enseñanza, y por lo tanto también al alumno. Se proyecta sobre todos los componentes del proceso didáctico, es decir, no sólo sobre el aprendizaje intelectual, sino sobre todos los aprendizajes, así como sobre la actuación del profesor, los recursos, la metodología, etc. Se propone la utilización de una considerable variedad de procedimientos o técnicas para la evaluación, y finalmente, se asume la necesidad de tomar como

punto de partida los informes obtenidos para adoptar decisiones que puedan perfeccionar la enseñanza.

Diez años después, las disposiciones por las que se regulan las enseñanzas de educación preescolar y del ciclo inicial, así como del ciclo medio y superior de EGB vuelven a insistir prácticamente en los mismos componentes de esta primera conceptualización renovada de la evaluación. Así por ejemplo, se prescribe lo siguiente:

> «Las actividades de evaluación en el ciclo inicial deben orientarse a detectar los progresos alcanzados por los alumnos en todos los campos de su desarrollo, con el fin de determinar el grado de adecuación entre los niveles básicos de referencia y los resultados conseguidos.
>
> Estas actividades deben estar integradas en el proceso educativo con carácter sistemático, y desarrolladas de forma continua. Sólo de este modo será posible introducir en los momentos oportunos las modificaciones y los apoyos necesarios de acuerdo con los resultados que vayan alcanzando los alumnos, sin esperar al final de un período o períodos de tiempo más o menos largos» (Resolución de la Dirección General de EGB de 17-XI-81, por la que se dan normas para la regulación de la evaluación del alumno del ciclo inicial).

> «La evaluación de los alumnos del ciclo medio será continua y su promoción de ciclo se efectuará de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente en relación con los niveles básicos de referencia» (O. M. de 6-V-1982, por la que se regulan las enseñanzas del ciclo medio de EGB).

Posteriormente, en el anteproyecto para la Reforma del ciclo superior de EGB, se contienen unas líneas de conceptualización de la evaluación similares a las correspondientes a los dos ciclos anteriores. Se habla de la necesidad de una evaluación de carácter formativo como contrapuesta a la final o sumativa y que sirva para el perfeccionamiento del proceso didáctico. Concretamente, tendría por finalidad:

> «Situar al alumno en la secuencia de aprendizaje apropiada de acuerdo con su nivel de rendimiento.
>
> Determinar el grado de dominio de una secuencia de aprendizaje.
>
> Analizar las dificultades de los alumnos dentro del proceso de aprendizaje.
>
> Diagnosticar las causas subyacentes en las dificultades de aprendizaje.
>
> Reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje para superar las deficiencias» (Orientaciones para la Reforma del ciclo superior de EGB. Ministerio de Educación, 1983-1984).

Finalmente, en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, elaborado por el ministerio durante el curso 1986-1987, se contienen conceptos sobre la evaluación, que se sitúan claramente en línea con las disposiciones anteriores. Se habla de una evaluación «continuada» que extienda su actuación tanto a la totalidad de componentes como de fases de realización de la enseñanza, con una clara finalidad centrada en el perfeccionamiento de la misma. Se insiste en que la evaluación ha de proyectarse no sólo sobre el alumno, sino sobre el sistema y sobre el propio profesor. Se pone de relieve la conveniencia de una autoevaluación por parte del profesor como re-

flexión sobre la naturaleza y consecuencias de sus actividades y se introducen, finalmente, los conceptos de evaluación interna y externa, siendo la primera una tarea a realizar por quienes están directamente implicados en la actividad instructiva, y la segunda por alguien que contemple desde fuera sus características. No obstante, destaca el protagonismo del profesor:

> «El docente y el propio centro son quienes fundamentalmente deben realizar la evaluación.
>
> El docente debe evaluar críticamente su propio trabajo identificando las situaciones en las que el fracaso, inadaptación o bajo rendimiento... Los profesores deben utilizar los resultados de las evaluaciones tanto externas como internas, como referencia sobre su eficacia y tomar decisiones en caso necesario, de modificación o perfeccionamiento de su proyecto de enseñanza.
>
> La evaluación interna (de los mismos profesores y alumnos) ha de combinarse con una evaluación externa, a fin de perfeccionar al máximo la enseñanza.
>
> La evaluación en los niveles obligatorios ha de ser orientadora y continua más que descriptiva y selectiva.
>
> — No diferenciarse del proceso educativo.
> — Ser realizada por el profesor.
> — Realizarse de forma global y tomar en cuenta las características del alumno.
> — Necesidad de arbitrar procedimientos para que la repetición por el alumno de un curso sea algo excepcional» (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Ministerio de Educación y Ciencia, 1987).

Modalidades de evaluación

A partir de 1970, y aun cuando todas las disposiciones oficiales al respecto inciden de manera prioritaria en una clase de evaluación continua, no obstante, se perfilan también en torno a ella otras dos modalidades que se denominan inicial y final. Así, en la Orden Ministerial de 16-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo, se sientan las bases ya de los tres grandes tipos de evaluación. La evaluación continua se caracterizaría por responder a una serie de finalidades como las siguientes:

— llevar una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión;
— descubrir aptitudes e intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización;
— disponer lo necesario en su caso para la debida recuperación del alumno;
— valorar los métodos y procedimientos empleados así como el ritmo del proceso instructivo;
— determinar la adecuación de los contenidos del programa y seleccionarlos de acuerdo con su valor formativo;

— determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en las programaciones y contrastar su validez;
— facilitar la relación del centro con las familias de los alumnos y estimular la cooperación recíproca.

Difícilmente podría encontrarse un modelo más ampliado de evaluación frente al concepto restringido que tradicionalmente se ha tenido de la misma. De hecho, las disposiciones oficiales posteriores vienen a concretar e incidir en la aplicación de estos principios respecto a niveles y casos específicos pero no aportan ningún elemento sustancialmente renovador que no esté contemplado ya potencialmente. De manera específica, se proyecta una evaluación al servicio del autoperfeccionamiento del alumno, como instrumento que le sirva para la propia orientación. Se amplía considerablemente el objeto de la evaluación al ámbito de los intereses y aptitudes del alumno (no sólo conocimientos o habilidades concretas) y, lo que es de suma importancia, se amplía la evaluación a la eficacia de los métodos y procedimientos de enseñanza, a la adaptación de los contenidos y a la viabilidad de los objetivos del proyecto didáctico.

Evaluación inicial

A este tipo de evaluación se la denomina en las distintas disposiciones legislativas «exploración inicial» y se le atribuye una función de carácter diagnóstico relativa al nivel de maduración y aprendizaje del alumno al comienzo de cada curso escolar. La primera disposición en que aparece es la Orden Ministerial de 16-XI-1970, en la que se la caracteriza como una tarea consistente en la adquisición de conocimientos en torno a:

1. Los datos personales, familiares y ambientales del alumno.
2. Sus antecedentes académicos.
3. Características psicológicas.
4. Datos médicos.

En la Orden Ministerial de 2-XII-1970, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la EGB, se explican con detenimiento las características de esta evaluación:

> «La exploración inicial del alumno comprenderá un estudio sobre su estado físico, su perfil psicológico, inteligencia, intereses, limitaciones y capacidades, situación ambiental, nivel y antecedentes académicos.
>
> Con este sentido se evaluará al alumno al comienzo de cada uno de los niveles escolares. Esta evaluación inicial se hará exclusivamente con carácter de orientación sobre las necesidades de los estudiantes.
>
> En el aspecto académico, al iniciarse la EGB, se procederá a una exploración del grado de madurez de los alumnos para la iniciación de los trabajos escolares.

Al comienzo de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas en las que figuren cuestiones referentes a las distintas áreas del programa para pronosticar el posible rendimiento del alumno.»

Años después, la Resolución de 17-XI-1981 por la que se regula la evaluación de los alumnos en el ciclo inicial, sigue prácticamente las mismas disposiciones anteriores:

«Tiene por objeto el conocimiento del alumno en un doble sentido: por una parte, interesa conocer sus características personales (situación familiar, intereses...) con objeto de poder establecer la correcta y permanente orientación de su proceso de aprendizaje; por otra parte, interesa conocer su grado de madurez para enfrentarse con las tareas escolares con el fin de lograr el mejor ajuste para la iniciación de las mismas.»

Evaluación final

En la misma Ley General de Educación de 1970 se perfila el concepto básico de evaluación final como resultado de la evaluación continua. Se produce, por lo tanto, una desmitificación de la evaluación como elemento terminal al que se subordinaba a veces todo el proceso instructivo y la misma actuación del profesor, para pasar a considerarla como la constatación del nivel de resultados a los que se llega al final de un período de actividad. Así, se dice textualmente:

«La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa y una valoración ponderada para el supuesto de que la valoración sea positiva» (art. 11.1).

«La valoración final del curso la hará en la primera etapa el profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción preparadas por un equipo de profesores del propio centro» (art. 19.2).

Las disposiciones oficiales posteriores insisten en este concepto de evaluación final, matizándolo con diversas aportaciones. Así, en la Resolución de 16-XI-1970, se determina:

«La calificación final del año académico para cada alumno se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del curso, conforme a la Ley General de Educación, y por todo el equipo docente en todos los niveles restantes, según lo dispuesto en los artículos 19, 35 y 38 de la Ley General de Educación.»

En las Orientaciones Pedagógicas para la EGB se prescribe concretamente:

«En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de promoción. Los alumnos deberán promocionar perfectamente de acuerdo con el carácter continuo de su

> progreso y desarrollo. La evaluación continua que ha venido realizando el profesor facilitará la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y su valoración final.»

En estas primeras resoluciones sobre la evaluación final se toma como término de referencia la unidad temporal del curso académico. Cuatro años más tarde, se reestructura el período de la EGB en tres ciclos, cada uno de los cuales comprende varios cursos, la evaluación final pasa a situarse al término de cada ciclo. Así, en la Resolución de 17-XI-1981 de la Dirección General de EGB, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial, se dispone lo siguiente:

> «Los resultados finales se referirán al ciclo inicial y por ello deberán emitirse al término de dicho ciclo.
>
> Al término del primer curso de los dos que componen el ciclo inicial, no existirán calificaciones finales. Sólo al término del ciclo inicial, el profesor-tutor emitirá una calificación final para cada área. Se obtendrá teniendo en cuenta el aprovechamiento logrado por el alumno a lo largo del ciclo y sobre la base del grado de dominio de los niveles básicos de referencia.»

Metodología de la evaluación

El importante cambio cualitativo propugnado en la evaluación a través de la Ley General de Educación de 1970 y de las disposiciones posteriores, exige un cambio sustancial de la metodología y técnicas utilizadas para la recogida de datos, una notable diversificación de las fuentes de procedencia de estos, una colaboración más estrecha del profesor evaluador con el resto de los profesores y otros especialistas en educación y una mayor comunicación también con los padres de los alumnos.

PERSPECTIVA CRITERIAL Y PERSONALIZADA

Uno de los cambios quizás más trascendentes y que en la práctica no siempre se ha llevado a efecto, consiste en considerar la evaluación desde una perspectiva criterial y personalizada frente a la clásica referencia normativa. Ya en la Ley General de Educación se determinaba:

> «En el período de EGB se tendrán en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.»

Llevar a efecto esta disposición significa comparar y analizar los progresos de cada alumno no en relación a un nivel medio de efectividad o a unos niveles mínimos exigibles al grupo, sino más bien, en relación con sus propias capacidades y niveles iniciales de aprendizaje.

FUENTES, APOYOS TECNICOS Y PROCEDIMIENTOS

Otro de los aspectos que, como se ha aludido, cambia de forma relevante, se refiere a las fuentes, apoyos técnicos y procedimientos a utilizar. Así, en lo que se refiere a la evaluación inicial, el profesor, aun cuando sea el principal responsable, ha de acudir a la ayuda o asesoramiento de los padres, psicólogo, médico, otros profesores, etc. Concretamente, en la misma Ley General de Educación se determina que:

> «Los datos personales, familiares y ambientales serán aportados por el propio alumno y sus padres o representantes en el momento de hacer la inscripción y completados por el tutor mediante conversación con el alumno y sus padres o familiares.
>
> Los antecedentes académicos se obtendrán a partir del expediente del propio alumno.
>
> Los datos psicológicos iniciales, tales como la inteligencia general, aptitudes destacables y otros aspectos de la personalidad, se obtendrán utilizando los medios técnicos de que el centro disponga, completados con las observaciones del equipo docente. Los resultados se consideran provisionales hasta que sean confirmados o modificados por observaciones posteriores.
>
> Los datos médicos serán proporcionados por el médico del centro y quedarán consignados en la correspondiente ficha médica de cada alumno. En los casos en que exista alguna anormalidad, el médico propondrá las eventuales medidas terapéuticas y los ejercicios físicos adecuados.»

En la Resolución de 25 de junio de 1973 sobre evaluación, se repiten prácticamente las disposiciones anteriores. Otro tanto ocurre con la Resolución de 17-XI-1981 de la Dirección General de EGB por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial, en la que se contempla el mismo objetivo de exploración (datos físicos, familiares, personales, académicos) y la posibilidad de aplicación de un cuestionario a los padres para completar datos. Se introduce la posibilidad de que esta «exploración inicial» se complete a lo largo del curso mediante la información que en él se vaya acumulando.

Evaluación inicial

Así pues, en cuanto a la metodología para la evaluación inicial, se contempla la utilización de la entrevista y el cuestionario con alumnos y padres, la aplicación de instrumentos técnicos, la colaboración de especialistas como psicólogos y médicos, la utilización de documentos académicos del alumno y la práctica de la observación de las características de éste. Los datos recogidos se registran en un documento del alumno que en un principio se denominó *Registro Personal* y en la actualidad, *Registro Acumulativo de Evaluación* (RAE), que custodia cada profesor y entrega a un compañero en caso de cambio de grupo de alumnos.

Evaluación continua

En cuanto a la evaluación continua, se determina su realización de forma paralela al desarrollo del proceso didáctico, sin interrupción del mismo (L.G.E. 1970) y utilizando para ello una variedad de técnicas como las descritas en las Orientaciones Pedagógicas para la EGB (O. M. 2-XII-1970).

> «La evaluación continua se hará utilizando los medios al alcance del profesor. En la primera etapa se hará mediante:
> — Observación sistemática del alumno y su trabajo.
> — Análisis del trabajo y actividades escolares realizadas por el educando.
> — Planteamiento de situaciones en las que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos y cuya respuesta implique la posibilidad de mostrar cierta originalidad y creatividad.
> — Pruebas de comprensión y expresión en las distintas áreas.
> — Pruebas, diálogos, conversaciones.
>
> En la segunda etapa se aplicarán:
> — Pruebas periódicas confeccionadas por el profesor en torno a cuestiones desarrolladas durante un cierto período escolar que exijan la aplicación de los conocimientos adquiridos. Estas pruebas en las distintas áreas afirman la importancia del trabajo constante y sistemático realizado por el alumno durante todo el año. La periodicidad de estas pruebas vendrá determinada por las exigencias temporales de cada unidad de aprendizaje.
> — Pruebas periódicas de composición escrita.
> — Planteamiento de situaciones donde el alumno tenga que hacer uso de su imaginación e ingenio y aplique hábitos, nociones adquiridas.
> — Ejercicios de observación de la realidad por parte del alumno.
> — Observación sistemática del alumno y análisis del trabajo escolar.»

Es evidente, por lo tanto, que en la primera etapa se da un predominio de procedimientos basados en la observación de la actuación del alumno y en el análisis de trabajos. En la segunda etapa estos procedimientos se combinan con la aplicación de pruebas periódicas confeccionadas por el profesor y adaptadas a la naturaleza de la enseñanza que se viene desarrollando.

IMPLICACION DEL PROFESOR

A través de las diversas disposiciones sobre evaluación se manifiesta una constante implicación del profesor como máximo responsable de su realización en todos los momentos. Para ello se le exigen una serie de cualidades en torno a la capacidad de observación y el espíritu de ayuda a los alumnos. Se determina que el profesor sea quien realice la evaluación de cada grupo de alumnos y el registro de los resultados de la misma en el correspondiente expediente académico:

> «El profesor-tutor conocerá en todo momento el desarrollo del proceso de aprendizaje y formación de los alumnos a través de la evaluación continua a lo largo del curso, que consignará en tres ocasiones y con la proporción estimada entre ellos los recogerá en el Registro Acumulativo de Evaluación. Este resultado se expresará en cada una de las áreas con los términos de "progresa adecuadamente" o "necesita mejorar"» (Resolución de 17-XI-1981 de la Dirección General de EGB).

Se considera que, para un cumplimiento más perfecto de las tareas de evaluación el profesor va a necesitar del apoyo de otros profesores, de la dirección del colegio o la inspección. De aquí que aparezcan las figuras del «Equipo de evaluación» y del «Consejo de evaluación».

AUTOEVALUACION DEL ALUMNO

Poco frecuentes son, sin embargo, las alusiones a la posible participación del alumno en su propia evaluación o en la del resto de componentes didácticos. Como excepción se podría citar la siguiente alusión bastante ambigua, contenida en las Orientaciones Pedagógicas para la EGB (O. M. 2-XII-1970 y O. M. 6-VIII-1971):

> «En la medida de lo posible se ha de buscar la cooperación profesor-alumno, llegando incluso a lograr la autoevaluación en alguna medida. Aspecto éste de suma importancia porque la evaluación así entendida constituye un medio para que el alumno conozca inmediatamente su propio proceso y es factor básico de motivación y refuerzo en su aprendizaje.»

No vuelven a aparecer alusiones a la autoevaluación en el resto de disposiciones legales, si bien en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987), parece contemplarse implícitamente bajo el concepto de «evaluación interna» (la realizada por las propias personas implicadas, especialmente profesor y alumno).

INTERVENCION DE LA INSPECCION

Más frecuentes son las referencias a la intervención de la Inspección Técnica de Educación, cuyas funciones, según el Decreto 2618/1970 serían fundamentalmente:

> «Asesorar a los centros sobre el contenido, fines y realización práctica de la evaluación continua. Estará en contacto con el profesorado y demás responsables de la evaluación a fin de orientarlos, interpretar las disposiciones en este ámbito y conocer los problemas que puedan surgir, resolviendo las consultas que se le formulen.»

Diez años más tarde se repiten prácticamente los mismos supuestos (Resolución de 17-XI-1981):

> «La Inspección de EGB asesorará a los centros y profesores del ciclo inicial en lo relativo a la práctica de la evaluación continua con objeto de que no se desvirtúen los

principios que la inspiran; orientará y resolverá las consultas que se le formulen respecto a lo dispuesto en esta Resolución.»

Evaluación, recuperación y promoción

Desde los primeros momentos, a partir de la Ley General de Educación de 1970 aparecen disposiciones relativas al establecimiento de actividades de *recuperación* en aquellos casos en que a través de la evaluación continua se detecta que no se han alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje. Así, en la O. M. de 16-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo se establece que:

> «Cuando un alumno no alcance el nivel mínimo establecido se arbitrará medidas concretas para que un trabajo escolar particularmente orientado le permita cuanto antes la oportunidad para recuperarse.»

Otro concepto estrechamente vinculado con los de evaluación y recuperación, es el de *promoción.* En el espíritu de la Ley General de Educación y de las disposiciones posteriores está que la promoción se realice de manera automática, lo que vendría facilitado por la existencia de actividades de recuperación simultáneas al desarrollo de la enseñanza y que tendrían la virtud de evitar una desmesurada acumulación de problemas, dificultades o retrasos en el aprendizaje del alumno. En este sentido se pueden citar los siguientes textos de las mismas Orientaciones Pedagógicas:

> «En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de recuperación. Los alumnos deberán promocionar perfectamente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo. La evaluación continua que ha venido desarrollando el profesor facilitará la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y su valoración final.
>
> Al término de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas flexibles que contengan elementos de todas las áreas educativas del programa, elaboradas conjuntamente por todos los profesores del centro; la evaluación final del alumno será emitida teniendo en cuenta la evaluación continua aplicada a lo largo del curso, toda clase de informes sobre el alumno y el resultado de la prueba final.»

Sin embargo, la promoción del alumno no se condiciona a los resultados de las calificaciones o estimaciones finales. Se dispone que los alumnos promocionen siguiendo durante cierto tiempo una serie de actividades de recuperación especialmente diseñadas. Así:

> «Aquellos alumnos que al final de cada curso no alcancen el nivel mínimo exigido, promocionarán al curso siguiente en el que seguirán enseñanzas complementarias de recuperación durante el período necesario.
>
> Durante este período de recuperación, los alumnos sometidos a esta enseñanza,

dedicarán el tiempo necesario al estudio mediante técnicas individualizadas, preferentemente, de aquellas materias en las que no hubieran alcanzado el nivel exigido.»

Posteriores disposiciones de la Dirección General de EGB sobre recuperación, llegan a especificar las orientaciones generales anteriormente señaladas. Se determina, en primer lugar, que los profesores prevean en su programación la necesidad de una atención personalizada y de realización de actividades de recuperación para alumnos que puedan necesitar una atención especial de acuerdo con los resultados puestos de manifiesto a través de la evaluación continua. En el caso de alumnos con dificultades especialmente intensas, se debe proceder a su previa exploración por parte de organismos y especialistas correspondientes. Si los resultados de esta exploración no hacen aconsejable el tratamiento del alumno en un centro de educación especial, su tratamiento en el centro escolar se realizará según procedimientos como los siguientes:

— si la dedicación del profesor al tratamiento de alumnos con dificultades en el aprendizaje no necesita ser superior a media hora, se tratará en clase y paralelamente al desarrollo normal de las actividades;
— si la dedicación ha de ser mayor de media hora en función del número de alumnos con dificultades o de la naturaleza de éstas, entonces el tratamiento de estos niños correrá a cargo de un profesor especialmente dedicado a esta tarea. En este caso será necesario un cuidadoso plan de recuperación, una estrecha colaboración entre los profesores que actúen sobre el alumno, una atención especial a las materias instrumentales.

En el caso de que durante el curso escolar el alumno no haya superado las dificultades que dieron lugar a las actividades de recuperación, se dispone que realice actividades de recuperación durante el verano, para lo cual deberán mantenerse conversaciones explicativas del tutor con el alumno y los padres de éste. En dichas conversaciones se han de especificar claramente:

— objetivos a alcanzar por el alumno;
— actividades adaptadas al logro de dichos objetivos;
— calendario para su realización;
— materiales didácticos a utilizar;
— orientaciones para la autoevaluación.

A partir de 1985 y una vez organizada la EGB en ciclos, la Resolución citada de 17-XI-1981 sobre evaluación en el ciclo inicial, incide en algunos de los aspectos ya descritos con anterioridad, matizando de forma algo diferente algunos de ellos:

«Al término del primer curso de los dos que componen el ciclo inicial, no existirán calificaciones finales. Sólo al término del ciclo inicial el profesor-tutor emitirá una calificación final para cada área.

En el ciclo inicial no se establecerán actividades obligatorias de recuperación para el período de vacación estival.

> Aquellos alumnos que adquieran el dominio de lo instrumentalmente necesario para iniciar con aprovechamiento los aprendizajes de lengua castellana y matemáticas del ciclo medio, promocionarán al mismo. En caso contrario, podrán permanecer hasta un año más en el ciclo.»

La evaluación de los alumnos del ciclo medio, regulada según Real Decreto 710/1982 de 12-II (BOE 15-IV) y la O. M. de 6-5-82 (BOE de 14-V) sigue unas líneas similares a la evaluación en el ciclo inicial, incidiendo en aspectos como:

— la evaluación final se emite no en cada curso, sino al término del ciclo, y supone la superación de los niveles mínimos de aprendizaje correspondientes a las áreas curriculares fundamentales;
— en el ciclo medio sí se permite la existencia de un plan de recuperación estival para alumnos que en junio no presenten una calificación satisfactoria;
— se permite que los alumnos que al final del ciclo no hayan superado los niveles mínimos, permanezcan un curso más en él;
— los alumnos que habiendo permanecido un curso más, no hayan superado los niveles correspondientes, podrán promocionar al ciclo superior aunque continuando su línea y ritmo de aprendizaje.

Se manifiesta, a lo largo del tiempo, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta el momento actual, a través de las disposiciones sobre evaluación y promoción, la tendencia a poner en práctica un sistema de promoción *automático*, eliminando en lo posible las repeticiones. En las primeras normativas se prevé, aunque con carácter excepcional la posibilidad de repetición de curso. A partir de 1981 y con la estructuración de las enseñanzas obligatorias por ciclos, se eliminan las posibilidades de repetición por cursos, trasladándose en todo caso al ciclo y, finalmente, en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, en el que el período de escolarización obligatoria se incrementa hasta los dieciséis años, se reduce la posibilidad de repetición a un máximo de uno o dos cursos en el período total, es decir, hasta los 16-18 años. Así, se dice:

> «Es preciso elaborar criterios para esta promoción, de modo que la repetición o permanencia de un estudiante en un ciclo por un año más, sea siempre excepcional, arbitrándose otras soluciones para los niños de bajo rendimiento escolar. Aunque excepcionalmente es admisible la repetición en un ciclo educativo de los niveles obligatorios, no parece sin embargo conveniente que se den más de dos repeticiones.
>
> La evaluación de los alumnos en la etapa educativa primaria en todo caso, tiene como referente no tanto la promoción o la repetición cuanto la orientación, el refuerzo de los conocimientos o habilidades insuficientemente adquiridos y la necesaria adaptación curricular individual.»

A partir de lo dispuesto por la legislación correspondiente a evaluación y promoción en los ciclos inicial y medio y lo dispuesto sobre ciclo superior en el Decreto 3087/1982 de 2-XI, se deduce que el alumno que haya cursado con resultados positivos todos los ciclos de escolaridad, obtiene al final de la misma el título de

Graduado Escolar. Los alumnos que no hayan conseguido superar los niveles mínimos, pueden obtener al final de la escolaridad el Certificado de Escolaridad correspondiente, y durante el curso siguiente a la terminación de sus estudios, se pueden presentar a la realización de pruebas de madurez cuya superación les dará opción al título de Graduado Escolar. Queda abierta, finalmente, para los alumnos que no lo obtuvieron por esta segunda vía, una tercera correspondiente a la enseñanza de adultos.

La dimensión orientadora de la evaluación está presente a lo largo de toda la normativa sobre promoción de curso. Así, en el citado decreto, se dice:

> «Al finalizar el último curso de escolaridad se emitirá por el centro un Consejo de Orientación educativa y profesional. Este consejo, que recogerá elementos de juicio sobre los estudios o actividades que mejor convengan al alumno, se formulará siempre en términos positivos y ofrecerá más de una opción. De este consejo, no vinculante, quedará enterado el padre o tutor del alumno mediante su firma en el lugar reservado para ello.»

La evaluación del proceso educativo

La idea de que la evaluación se ha de extender más allá del aprendizaje del alumno para abarcar otros componentes de la enseñanza como el profesor, la programación y desarrollo de la enseñanza y las características de los centros escolares, está presente en las disposiciones correspondientes a todo el período analizado. Ya en la Ley General de Educación de 1970 y con referencia explícita a la evaluación de centros, se proponen criterios como los siguientes:

— rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional;
— titulación académica del profesorado;
— relación numérica alumnos-profesor;
— disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos;
— instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas;
— número e importancia de las materias facultativas;
— servicios de orientación pedagógica y profesional;
— relaciones de los centros con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está enclavado (art. 11.1 de la Ley General de Educación, 1970).

También desde el primer momento, se contempla la proyección de la evaluación sobre la función docente. Así, en la O. M. de 16-XI-1970, se señala:

> «La evaluación pide al profesorado renovación, espíritu de observación, deseo de ayudar y de conocer más profundamente la materia y los alumnos.»

La normativa oficial de años posteriores se va a centrar más en la evaluación del alumno y del desarrollo de la enseñanza que en la de centros o del profesor, que

aparecen tratados de manera implícita. Situándonos en el momento actual, el reciente Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, vuelve a aludir de nuevo a aspectos relativos a la evaluación del profesor:

> «El docente y el propio centro educativo son quienes fundamentalmente deben realizar la evaluación.
>
> El docente ha de evaluar críticamente su propio trabajo identificando las situaciones en las que el fracaso, inadaptación o bajo rendimiento...
>
> Los profesores deben utilizar los resultados de la evaluación, tanto externos como internos como referencia sobre su eficacia y tomar decisiones en caso necesario de modificación o perfeccionamiento de su proyecto de enseñanza.»

Si las alusiones a la evaluación del profesor son más bien escasas, de carácter implícito, poco desarrolladas, sin embargo, las referencias a la evaluación del proceso educativo, del desarrollo de la enseñanza, son mucho más numerosas. Así, en las Orientaciones Pedagógicas (2-XI-1970) se manifiesta:

> «La evaluación continua permitirá la corrección oportuna de método y procedimientos, la reagrupación de los alumnos y la reorientación del trabajo escolar.
>
> A través de ella se pretende determinar:
>
> — El grado en que se alcanzan los objetivos propuestos.
> — Cómo y en qué medida se producen en los alumnos los cambios deseados.
> — La necesidad de modificar o no las actividades docentes y el material de instrucción.
> — La eficacia del programa mismo y la forma en que deberá modificarse.»

Años más tarde, la Resolución de 17-XI-1981 establece que las actividades de evaluación se integren con carácter sistemático en el proceso educativo, a fin de potenciar el perfeccionamiento del mismo. Concretamente se dice:

> «Los resultados de esta evaluación constituirán la base para la programación de actividades diarias, semanales, etc., por parte del profesor así como para establecer las actividades y procedimientos más adecuados para salvar las dificultades que puedan producirse en los aprendizajes inmediatos, a fin de evitar fallos y lagunas en aprendizajes posteriores.»

Finalmente, también en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987), se recoge esta necesaria proyección de la evaluación sobre todo el proceso didáctico:

> «La evaluación centrada en los procesos educativos supera a la evaluación convencional en dos importantes aspectos. En primer lugar, implica no sólo al alumno, sino a todos los componentes de la enseñanza. En segundo lugar, no constituye un elemento puntual sino que se extiende a todas las fases de realización de la enseñanza.
>
> La evaluación se puede centrar en el alumno o bien en los programas e incluso en el propio sistema educativo.»

Conclusiones

En una apretada síntesis extraída del estudio de las principales disposiciones administrativas sobre la evaluación en los últimos veinte años en nuestro país, se constata la existencia de importantes líneas de renovación conceptual y operativa, que básicamente podrían expresarse de la siguiente manera:

a) La evaluación debe constituir un componente sustancial del proceso didáctico y realizarse a lo largo del mismo con una finalidad claramente perfeccionadora. Debe proyectarse sobre todos sus componentes y no sólo sobre el aprendizaje intelectual del alumno. Por lo tanto, abarcará también al profesor y la enseñanza en su programación y realización.

b) Se considera necesaria una adecuada exploración-evaluación inicial como punto de partida para un desarrollo adaptado de la enseñanza y de la evaluación de carácter continuo-formativo. En dicha evaluación inicial a realizar por el profesor con asesoramiento de personal especializado en su caso, se deben tomar en consideración datos relativos a aspectos de carácter personal (ambiental, psicológico, familiar...) y académico (capacidad, maduración, motivación...)

c) La evaluación final viene a constituir un resultado de la evaluación continuo-formativa, y se realiza durante la EGB sobre la base de los datos aportados por ésta, sin que existan pruebas específicas al término de cada período de enseñanza. La evaluación final no se realiza por cursos, sino por ciclos. Al término de cada uno de los que componen la educación obligatoria el alumno recibe una calificación que, en el caso de reflejar un aprovechamiento insuficiente, dará lugar o bien a la posible repetición de un curso por ciclo como máximo (en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza es aún menor esta posibilidad), o bien a la promoción al ciclo siguiente, en el que deberá seguir ciertas actividades de recuperación adaptadas a sus necesidades de aprendizaje.

d) Uno de los cambios cualitativamente más relevantes introducidos en la evaluación, lo ha sido el de su personalización. Ello supone la realización de juicios evaluativos en función no ya de niveles medios, sino de las capacidades y niveles de aprendizaje previos del alumno. Esta personalización de la evaluación se refleja asimismo, en las expresiones de los resultados, que dejan de ser numéricas para hacerse conceptuales. Por ejemplo: «necesita mejorar», «progresa adecuadamente».

e) Las fuentes para la recogida de datos se amplían considerablemente, tomándose ahora como tales las aportaciones procedentes de la familia del alumno, las de especialistas como médicos y psicólogos y las de carácter académico (registros del alumno existentes en el centro). En este último caso, se dispone la elaboración de un expediente escolar con datos relativos a matrícula, certificados

médicos, libro de escolaridad y registro acumulativo de evaluación, en el que se recogerán los resultados de las evaluaciones de tipo inicial, continuo y final del alumno.

f) Otro de los aspectos en los que la evaluación cambia con mayor intensidad se refiere a las técnicas para la recogida de datos. Se insiste en este caso en la necesidad de uso de la observación referida a actuaciones y trabajos. Dicha observación se proyecta sobre situaciones «normales» en el desarrollo natural de la actividad y sobre situaciones incidentales, producidas de manera espontánea o provocada. La observación y análisis de trabajos deberán desplazar de manera prácticamente total a las técnicas basadas en la realización de exámenes.

g) La normativa en torno a la evaluación en este período atribuye de manera clara la responsabilidad de evaluar al profesor en todos los niveles de la educación obligatoria (en contraste con lo que ocurre en algún otro país donde se practica una clase de evaluación predominantemente externa). En nuestro caso, se sigue la línea, tradicionalmente mantenida de atribuir al profesor, junto a la función de enseñar, la de evaluar. Ahora bien, en las disposiciones de esta época se introduce la novedad de la tarea de evaluación grupal, en función de la que un profesor ha de evaluar a sus alumnos conjuntamente con el resto de profesores que trabaja con el mismo grupo. Se introduce el concepto de sesiones periódicas de evaluación y las funciones de coordinador y tutor de la evaluación. También se introduce la obligación de una tarea orientadora al disponer que el equipo orientador elabore un consejo orientador subsiguiente a la evaluación del alumno.

h) Aparece insuficientemente contemplada en la normativa de este período la tarea evaluadora del alumno. Se alude en la Ley General de Educación de 1970 y en las Orientaciones Pedagógicas del mismo año y del siguiente, a la conveniencia de una cierta forma de autoevaluación. Pero en ninguna disposición posterior aparece operativizada en procedimientos o técnicas adecuados. Menos aún se contempla en las disposiciones oficiales que el alumno pueda colaborar en la evaluación de la tarea docente, el desarrollo curricular o el perfeccionamiento del centro escolar. En el reciente Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se vuelve a contemplar a un nivel teórico muy general la posibilidad de una cierta intervención o protagonismo del alumno. Sería conveniente que esta intervención pudiera desarrollarse mediante disposiciones más concretas.

i) A la Inspección Técnica de Educación se le confiere un claro papel de información, asesoramiento y colaboración con directores y profesorado para un desarrollo óptimo de la evaluación continua. Esto se observa tanto en las normas de la primera época como en las últimas.

j) Se contempla la evaluación continua como un instrumento que sirva para el perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje del alumno. No se limita

a la simple constatación de unos resultados, sino que debe constituir la base de partida para tomar medidas de recuperación, en el caso de que el alumno no presente un rendimiento satisfactorio. Debe servir también para la elaboración de un consejo orientador. Particularmente insistentes son las disposiciones oficiales en torno al establecimiento de actividades de recuperación para aquellos casos en que se manifiesten necesarias. Se determina la existencia de una recuperación paralela a las actividades normales del curso, una recuperación estival a partir de segundo ciclo y en casos extremos, se contempla la posibilidad de repetición de un curso, si bien tanto en el espíritu de la legislación como en las disposiciones formales, se restringe al máximo por considerarlo negativo para la formación completa del alumno.

k) La evaluación del proceso de enseñanza, del centro y de la función docente aparecen tratados en las disposiciones oficiales de este período a nivel de declaración de intenciones, como una proyección de la evaluación considerablemente valiosa para el perfeccionamiento de la educación. Sin embargo, y en claro contraste con la evaluación del alumno, no se han operativizado suficientemente la evaluación de la programación de la enseñanza, de su desarrollo, de la actuación del profesor o de la organización y funcionamiento del centro escolar en su conjunto. No deja de parecer contradictorio con un deseo de mejora cualitativa de la enseñanza, que la evaluación no se extienda de manera eficaz sobre estos componentes.

Prospectiva

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989 contiene las últimas contribuciones que a nivel administrativo pueden orientar en el futuro próximo, las características de la evaluación en nuestro país. A partir del estudio del conjunto de sugerencias que en él se contienen, parece necesario referirse a aspectos relativos a la conceptualización de la evaluación, a su metodología y modalidades y a los ámbitos de aplicación. En gran medida estas aportaciones se sitúan en línea con las contenidas en la legislación anterior, pero se diferencian en algunas dimensiones formales y sustantivas como se pondrá de manifiesto a continuación.

CONCEPTO

En una síntesis de las características más relevantes que deberá reunir la evaluación, se citan expresamente en el Libro Blanco (242, 243), las siguientes:

1. Ser congruente con los objetivos y finalidades de los distintos niveles y ciclos educativos y del sistema educativo globalmente considerado.
2. Extenderse al sistema y a los alumnos y no sólo a éstos.
3. Realizarse de forma continua y no de modo circunstancial.

4. Acoger la pluralidad de valores que aportan los distintos agentes a la comunidad educativa.
5. Cumplir funciones de regulación activa del sistema y de los procesos educativos y no solamente de apreciación pasiva o selección de alumnos.
6. Proporcionar una información continuada, objetiva y suficiente, como para permitir que la regulación de los procesos y del sistema se realice de forma eficiente y también continua.
7. Ser realizada, en cada uno de sus planos, también por los propios agentes y sistemas sobre los que esa evaluación se ejerce y no sólo por agentes o sistemas externos. Así, los alumnos deben aprender a evaluar por sí mismos sus procesos de aprendizaje, los profesores y centros deben ser agentes que apoyen la evaluación de sus propias actividades, y las administraciones educativas han de desarrollar los sistemas adecuados para evaluar su propio funcionamiento.

Es fácil comprobar que se piensa en la evaluación como en un instrumento para la regulación del sistema educativo. Para que dicha tarea sea eficaz, ha de extenderse a todos sus componentes y fases de realización. La forma de actuar de la evaluación consiste en adquirir información sobre el proceso educativo y proceder a la comparación de los datos obtenidos con los objetivos y finalidades del sistema. De manera específica se afirma que:

> «Para ser eficaz, la acción educativa ha de autocorregirse de forma continua, regularse a sí misma en función de las diferencias observadas entre el propósito que la guía y los puntos sucesivos alcanzados en los itinerarios que acercan o alejan de ese propósito» (241).

La realización de la evaluación según esta conceptualización, en la que se incide constantemente en el Libro Blanco, puede presentar, a mi manera de ver, ciertas limitaciones de las que deberemos ser conscientes. Si únicamente consideramos a la evaluación como una comparación de resultados obtenidos con objetivos establecidos con antelación, corremos el riesgo de incurrir en un reduccionismo tecnologicista según el cual el proceso educativo en sí tendría sólo valor en la medida en que se ajustara a lo previa e intencionalmente anticipado. Cualquier educador sabe, por el contrario, que a lo largo de su actividad docente, surgen en interacción con los alumnos, multitud de posibilidades en principio no previstas, a partir de las cuales pueden modificarse y enriquecerse las planificaciones que se habían realizado con anterioridad. En este sentido, es más científico y pedagógico defender una conceptualización de la evaluación abirta a la consideración de:

— todo tipo de procesos y resultados presentes a lo largo de la enseñanza previstos o no en los objetivos de la planificación;
— el análisis crítico de los mismos objetivos. Pudiera muy bien suceder que como resultado de la realización de la evaluación, se llegue a constatar la ineficacia o inadecuación de los objetivos, lo que no podrá ocurrir si éstos se constituyen en inamovibles puntos de referencia para comparar con ellos los resultados que se van obteniendo.

Este tipo de consideraciones son válidas para todos los niveles del sistema educativo. Tanto el profesor, en su aula o en el contexto del centro escolar con otros profesores, como la propia administración deben estar abiertos a la consideración de la enseñanza como un proceso dinámico, sometido a constante evolución y por tanto perfeccionamiento, en todos sus componentes incluidos los objetivos también.

MODALIDADES

Así como en la legislación existente hasta el momento, se habían perfilado tres grandes modalidades de evaluación (inicial/diagnóstica, continua/formativa y final/sumativa), en el Libro Blanco, sin embargo, se presenta una gama considerablemente más amplia, que corresponde a una no menor diversidad de criterios de clasificación:

a) Según el agente (evaluación interna y externa).
b) Según finalidades o procesos de decisión a que dan lugar (evaluación terminal, transferencial, orientadora, selectiva, prescriptiva).
c) Según formas de realización (cuantitativa y cualitativa, continua y puntual, uniforme y pluriforme).
d) Según ámbitos y contenidos de aplicación (sobre el sistema educativo, sobre los procesos educativos).
e) Según criterios o marcos de referencia (de carácter normativo, de carácter personalizado).

Evaluación interna y externa

Una de las más interesantes aportaciones del Libro Blanco en el tema de la evaluación, lo es su propuesta de desarrollo de evaluaciones de carácter interno y externo. En líneas generales, estos conceptos vienen a conectar con las tradicionales denominaciones de autoevaluación y heteroevaluación. La evaluación interna es la que realiza cada participante en la tarea educativa sobre su propia actuación. En este sentido, se propone que el alumno aprenda desde los primeros niveles a autoevaluarse, así como que los profesores y centros escolares evalúen también su trabajo, y que la misma administración analice el sistema educativo. Son numerosas las citas en torno a la autoevaluación:

> «El desarrollo de recursos básicos de auto-evaluación es un objetivo importante en educación infantil. Este objetivo se traduce en la necesidad de proponer al niño objetivos concretos, cercanos y provistos de significado para él, en la conveniencia de brindarles señales claras de los resultados de su actividad, y en el interés de proporcionarle recursos que le permitan irse acercando a una apreciación de la diferencia existente entre logros y objetivos» (246).

Del mismo modo, se hace referencia en diversas ocasiones a la necesidad de existencia de una evaluación interna en niveles posteriores de escolaridad, así como en los propios centros escolares.

La evaluación externa se realiza desde fuera, por agentes distintos a aquellos que son evaluados. Se trata, por lo tanto, de una heteroevaluación, que complementando los resultados de la evaluación interna, contribuye a un conocimiento más perfecto de la realidad. Esta evaluación externa se daría, asimismo en todos los niveles. Respecto a los alumnos se cita textualmente:

> «... resulta evidente que las actividades de los alumnos también tienen que ser evaluadas por los profesores como parte de su labor de mediación y regulación del proceso educativo» (244).

La manifestación más patente de forma de evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos es la «prueba homologada para el acceso a la universidad». Esta prueba sería un instrumento válido para la evaluación no sólo de los aprendizajes de los alumnos, sino al tiempo también, de manera indirecta, de la eficacia de los centros escolares y del mismo sistema educativo globalmente considerado.

Esta evaluación externa se extenderá asimismo a los centros docentes, combinándose con la evaluación interna que en ellos se lleve a cabo:

> «Aparte de la evaluación más interna, autorreguladora y continua de los centros escolares, el conocimiento del funcionamiento del sistema educativo requiere una valoración más externa y sumativa de su funcionamiento. Hasta la generalización de una valoración efectiva de este tipo, el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión, convocará a los centros para que participen voluntariamente en procesos de evaluación, garantizando el beneficio y la utilidad de estos procesos para los centros participantes» (261).

Al analizar críticamente los conceptos de evaluación interna y externa propuestos en el Libro Blanco y proyectar su posible evolución en el futuro, nos tenemos que enfrentar con un problema de jerarquización o colaboración. Indudablemente, sería perjudicial considerar un tipo de evaluación como jerárquicamente superior o inferior al otro. En la medida en que cedamos a la inercia de considerar la heteroevaluación (externa), como propia de estamentos administrativos superiores, proyectada sobre centros escolares y en último término sobre profesor y alumnos, podemos caer en los peligros y errores que otros países han padecido o están sufriendo en la actualidad. Es conocida la existencia de una importante reacción del profesorado en países anglosajones hacia una evaluación externa, basada, con mayor o menor intensidad en una corriente de «rendimiento de cuentas» o *accountability*. La negativa a ser evaluados desde fuera y por agentes jerárquicamente superiores, ha dado lugar en estos países al desarrollo de formas de autoevaluación y de investigación desde los propios centros escolares, como alternativas a las externamente impuestas.

En el mismo Libro Blanco, cuando se refiere a la relación entre educación y evaluación, se señala la conveniencia de pensar en una «evaluación para la educación», es decir, para mejorar la educación, frente a una postura contraria de «educación

para la evaluación», es decir, de subordinación de las tareas educativas a la superación de pruebas, de niveles impuestos desde fuera. El conocimiento de las negativas consecuencias que ha tenido para la educación esta problemática, nos debería orientar hacia el desarrollo de métodos cooperativos y democráticos de evaluación en los que se dé una complementación de perspectivas y no una subordinación jerárquica de las mismas (Lawton, 1983).

La intencionalidad cooperativa no está ausente del Libro Blanco, sino que por el contrario, surge con relativa frecuencia:

> «... la necesidad de enseñar a los niños a valorarse mutuamente respetando las diferencias, y a auto-evaluar sus realizaciones y comportamientos, se hace más explícita en la enseñana primaria» (248).

> «El alumno no debe entenderse como un sujeto pasivo del proceso de evaluación: hay que promover su participación activa mediante la autoevaluación y el análisis conjunto, por parte de profesor y alumno, del trabajo realizado» (249).

> «Para que la evaluación cumpla su función orientadora y sea un mecanismo positivo en la regulación de los aprendizajes es necesario que los alumnos de enseñanza secundaria participen activamente en ella, haciéndose progresivamente capaces de autoevaluar y coevaluar objetivamente sus actividades y objetivos» (251).

Supuestos análogos a la colaboración entre alumnos y entre éstos y profesores para la evaluación podrían extenderse al conjunto de componentes integrantes del proceso educativo. Así, es posible pensar en una colaboración entre profesores, asociaciones de padres y administradores en la evaluación de centros y de la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, tanto la administración como las mismas asociaciones de padres y otras instituciones, deberán admitir ser evaluados por los integrantes de la comunidad escolar: profesores y alumnos. En definitiva se trataría de potenciar el desarrollo de una tarea cooperativa de evaluación con la finalidad de perfeccionar el proceso educativo tanto globalmente como en cada uno de sus componentes. Sería necesario establecer un clima de igualdad, no de jerarquización en dicha tarea conjunta.

FINALIDADES DE LA EVALUACION

En relación con la naturaleza de las decisiones a que da lugar, en el Libro Blanco se presenta una considerable variedad de denominaciones de evaluación. En términos generales se sigue una clasificación entre grandes categorías clásicas procedentes de la anterior legislación: inicial, continua y final, añadiendo a cada una de ellas diversos matices de significación:

— la evaluación inicial puede ser diagnóstica, motivadora;
— la evaluación continua puede denominarse formativa, orientadora, reguladora; y

— la evaluación final se puede considerar como terminal, sumativa o transferencial, aunque esta última podría situarse entre la diagnóstica y la final.

Se habla, por otra parte, de evaluaciones cuantitativas y cualitativas, y de evaluaciones uniformes y pluriformes. Cada una de las nuevas denominaciones encierra matices significativos que es necesario analizar.

Evaluación inicial

A la evaluación inicial se le concede notable interés en el período de *educación infantil.* Para poder realizarla se dispone que el profesor mantenga una entrevista con los padres de cada alumno para recoger la mayor cantidad posible de datos sobre su personalidad, y que utilice la observación directa del alumno en las actividades escolares.

La evaluación inicial en la *educación primaria* viene facilitada por un informe detallado que sobre cada alumno realiza el profesor en el período de educación infantil. Este informe se centrará «sobre las características más sobresalientes de comportamiento, hábitos, formas de interacción, motivaciones y pautas adquiridas de los niños que pasan de la educación infantil a la primaria» (248).

Un terreno en el que la evaluación diagnóstica inicial adquiere notable relevancia, lo es el de la educación de *niños minusválidos.* En este caso, la evaluación inicial, realizada en equipo con especialistas, puede contribuir a aclarar la naturaleza de las dificultades con que cuenta el alumno para aprender y a continuación prescribir la naturaleza de las actividades a realizar para ayudarle a progresar en el aprendizaje.

Un primer análisis de las características que se atribuyen a la evaluación inicial en el Libro Blanco, pone de relieve un tratamiento poco profundo de la misma, incluso limitado en relación con la legislación anterior sobre este tema. No se alude a una extensa variedad de datos necesarios en esta clase de evaluación, ni a los posibles procedimientos de recogida y organización de los mismos. Por otra parte, sólo se hace referencia a la evaluación diagnóstica en el caso de la educación infantil y de la integración de niños minusválidos, sin aparecer prácticamente en el resto de niveles y componentes del proceso educativo-didáctico. Es necesario, por lo tanto, desarrollar en el futuro los aspectos relativos a fuentes de datos, agentes de esta evaluación, procedimientos o técnicas para realizarla, colaboración con padres y especialistas, etc., así como su adaptación a distintos niveles de enseñanza.

Evaluación formativa

La evaluación continua recibe las denominaciones también de formativa orientadora y reguladora.

Se determina claramente que en el período de *educación infantil* la evaluación esté integrada en el proceso educativo, sirviendo de instrumento para el perfeccionamiento del mismo. Se la denomina «evaluación formativa» y se dice literalmente que «es parte indispensable del proceso educativo: permite reajustar continuamente las actividades, estrategias, ayudas y objetivos que se emplean en la educación infantil». Para su realización se recomienda la observación del alumno en las tareas normales y el diálogo frecuente con los padres.

En la *educación primaria* la evaluación continua-formativa presenta unas características semejantes a las del período anterior, incidiendo de manera específica en una proyección orientadora y no selectiva.

En la *enseñanza secundaria* esta evaluación se realiza mediante la colaboración de los profesores que actúan sobre un mismo alumno. Así como en niveles anteriores era un solo profesor el responsable del desarrollo de todas las enseñanzas, en este caso y dado que un mismo alumno debe trabajar con varios profesores al tiempo, se necesita la colaboración de los mismos para realizar la evaluación de carácter formativo. La existencia de equipos de orientación dará lugar en su caso, a la colaboración también de los profesores con los correspondientes especialistas. En este nivel de enseñanza junto a la función reguladora de la evaluación formativa, se destaca la función *orientadora* que a las perspectivas personal y académica, propias de los niveles anteriores, agrega en este caso también, la de carácter profesional. Se incide en la necesidad de que los informes de evaluación no sean simplemente cuantitativos, sino que ofrezcan explicaciones sobre la naturaleza de los resultados, de sus causas y de las formas de recuperación, cuando sea necesaria.

En términos generales, las disposiciones sobre evaluación formativa contenidas en el Libro Blanco vienen a situarse en línea con las correspondientes a evaluación continua que aparecían en disposiciones normativas anteriores. Pedagógicamente es conveniente que se cumplan en la mayor medida posible, si bien los obstáculos para ello son importantes (falta de tiempo y preparación en el profesorado, falta de capacidad o disposición para el trabajo en equipo, etc.).

Evaluación final

A la evaluación final, en el Libro Blanco se la denomina también terminal y transferencial. A partir de un concepto individualizado de la evaluación, se considera que ésta ha de basarse en una constatación de los niveles de aprendizaje conseguidos por el alumno y una orientación adaptada de cara a la realización de niveles superiores de aprendizaje. Al igual que ocurría en la legislación anterior, se contempla la existencia de una evaluación al final de cada ciclo de enseñanza, que será reflejo de la evaluación continua realizada a lo largo del mismo. Las posibilidades de «repetición», que en la legislación anterior eran de un curso por ciclo, se reducen ahora a dos cursos para el período total de educación obligatoria (6 a 16 años), lo que limita

las posibilidades máximas de repetición a un curso para la educación primaria y otro para la secundaria obligatoria, con una posibilidad de ampliación del período en años hasta los dieciocho como máximo. Se estima que la repetición de un curso sólo es recomendable en el caso de que de la misma puedan derivarse evidentes beneficios para la formación del alumno.

Mayor relevancia adquiere la evaluación final al término de cada una de las etapas más significativas. De educación primaria a secundaria el alumno debe ser objeto de una evaluación individualizada que especifique aprendizajes realizados y oriente sobre sus necesidades y posibilidades respecto a la educación secundaria obligatoria. Al término de ésta tiene lugar una evaluación más fuertemente final, que dará lugar al Título de Educación Obligatoria para aquellos que hayan conseguido dominar los niveles mínimos exigidos y a un Certificado de Estuadios para aquellos alumnos que aun habiendo utilizado las posibilidades de repetición de curso, no los hayan alcanzado. En este certificado (evaluación final), se hacen constar los cursos seguidos y los niveles dominados. Para estos alumnos se programarán cursos especiales de capacitación a fin de permitirles el logro de la denominada Garantía Social, exigida en la CEE, como representativa de un primer nivel de cualificación profesional. Los alumnos que hayan obtenido el Título de Estudios Obligatorios pueden realizar los estudios correspondientes al Bachillerato, o bien estudios profesionales, al finalizar los cuales se realiza una evaluación de carácter terminal que tiene por objeto determinar si el alumno posee los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio profesional. Al finalizar el Bachillerato puede realizarse una evaluación terminal (constatación de la asimilación de los aprendizajes correspondientes) o bien transferencial (determinación del nivel de preparación en función de la realización de estudios en la Universidad). En el Libro Blanco se presenta como prueba transferencial típica la «prueba homologada para el acceso a la Universidad», en la que se trata de detectar el dominio de aprendizajes correspondientes a las siguientes categorías (257, 58):

a) Conocimiento básico de las asignaturas troncales y comunes de Bachillerato, principalmente de aquellas que tienen carácter instrumental y general.
b) Capacidad de analizar y elaborar los contenidos fundamentales de estas materias.
c) Capacidad general de abstracción, organización y síntesis de esos contenidos.
d) Adquisición de habilidades básicas de aprendizaje autónomo y de dominio de los rudimentos del método científico en las disciplinas del *currículum.*
e) Capacidad de identificación y de resolución de problemas, de síntesis de informaciones procedentes de fuentes diversas y en general, de elaboración de la información.

La realización de la evaluación en función diagnóstica, formativa y terminal/de transferencia, según las características que se han apuntado en relación con las grandes líneas de renovación de la evaluación ya contenidas en la legislación educativa desde 1970, supone de cara al futuro un importante reto para la administración y para el profesorado. Podemos inferir que una evaluación renovada en estos sentidos sólo

puede tener lugar en el contexto de una enseñanza globalmente renovada también. Las dimensiones de esta renovación pueden identificarse desde perspectivas cualitativas y cuantitativas. Sólo será posible una evaluación centrada en la persona, capaz de atender a la verificación de sus aciertos y fallos y de elaborar un consejo orientador subsiguiente cuando la enseñanza se organice y desarrolle sobre una base de personalización de las actividades. El alumno debe ocupar el centro de las preocupaciones del profesor y de la enseñanza. Sólo de esta manera la evaluación puede convertirse en un instrumento para la estimulación y el perfeccionamiento del aprendizaje.

PAPEL DEL PROFESOR

El papel del profesor resultará modificado también sustancialmente. Para él, la evaluación dejará de ser un instrumento amenazante y se convertirá en un recurso para el perfeccionamiento del aprendizaje y de su propia actuación. La tarea del profesor, al evaluar, se aproximará considerablemente a la del investigador que busca y recoge información, diseña alternativas, imagina orientaciones y las pone en práctica con la intención de comprobar su efectividad. El profesor deja de ser aquel profesional que, dueño de la sabiduría, se encierra en su ámbito individual de trabajo, para pasar a abrirse a la colaboración con los alumnos, con sus padres y los demás profesores y especialistas en educación, tratando de buscar cooperativamente caminos cada vez más acertados. Por supuesto que estas transformaciones son predominantemente cualitativas, pero no deja de existir en ellas también un cierto substrato cuantitativo cuando se piensa en la necesidad de una reducción del número de alumnos por profesor a fin de poder individualizar mínimamente el trato con ellos o cuando se piensa en la necesidad de que el profesor cuente con «tiempo remunerado» como diría L. Stenhouse (1983) para el diseño y puesta en práctica de estrategias alternativas de recogida y organización de datos, para la elaboración de consejos orientadores y la puesta en práctica de actividades de carácter cooperativo. Resulta evidente que el desarrollo real que en el futuro adopten las perspectivas innovadoras en el ámbito de la evaluación va a depender en gran medida de la existencia de las condiciones cualitativas y cuantitativas a las que se acaba de hacer referencia.

AMBITOS DE APLICACION

Evaluación del sistema educativo

Una de las principales aportaciones del Libro Blanco en el terreno de la evaluación consiste en abordar con valentía la necesidad de evaluación del sistema educativo en todos sus niveles. En este sentido, y en claro contraste con la legislación anterior, se contempla la evaluación de la educación a nivel de Estado y de Comunidades Autónomas, a nivel de centro escolar y, finalmente, a nivel de procesos educativos.

Se hace alusión, en el nivel general del Sistema Educativo, a la necesidad de conocer su evolución y efectividad para facilitar su perfeccionamiento. Se alude a los derechos y deberes de la sociedad y de las administraciones. Agentes de la evaluación

en este nivel serán fundamentalmente los Consejos Escolares Estatal y Autonómicos. En la realización de la evaluación al nivel más amplio se considera la utilización de criterios de carácter comparativo internacional. Y se cita, en este sentido, la labor realizada por organismos como la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (IEA), la correspondiente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI). El creciente intercambio de comunicación y la apertura de fronteras entre los países europeos, hacen más evidente la pertinencia de tales estudios comparativos.

Evaluación de centros docentes

En la evaluación de centros docentes se contempla una amplia serie de componentes como:

> «... el censo escolar, las plantillas de profesorado, el funcionamiento de los equipos pedagógicos y de los órganos de gobierno, la coherencia y precisión de los proyectos educativos, el grado de participación de los sectores implicados en la comunidad escolar, la posesión y empleo de recursos materiales y medios didácticos, el funcionamiento real de las actividades docentes o complementarias, el grado de formación y adecuación docente de los profesores, el grado de consecución de los objetivos educativos, etc.» (261).

Se estima que para poder llevar a cabo la evaluación de centros educativos es de notable importancia la actuación de los *inspectores*, a quienes se asigna una función ambivalente entre la evaluación externa y la de carácter interno. En algún momento se les atribuye un claro papel de evaluadores externos al servicio de la administración, que aplican criterios e instrumentos a la evaluación de los centros educativos. En otros momentos, sin embargo, se considera que su papel no es exactamente el de un evaluador externo, sino más bien el de un especialista que, por su contacto frecuente con los centros, puede intervenir en la evaluación cualitativa de los mismos y en la orientación de sus actividades.

Es posible pensar en la conveniencia de la función del inspector como la de un especialista que pueda desempeñar el papel de bisagra entre la evaluación que el propio centro hace de su actividad (evaluación interna, autoevaluación) y la que la Administración realice desde fuera (evaluación externa).

1. En el primer caso nos encontraríamos con una evaluación surgida de la propia dinámica del centro, de acuerdo con unos criterios de carácter individualizado y según una adaptación al contexto sociocultural más próximo.
2. En el segundo caso estaríamos ante una evaluación cuyos criterios serían más bien de carácter normativo y se basarían en la comparación de la eficacia del centro en relación con niveles propios de la Comunidad, del Estado, o bien de carácter internacional.

Es fácil comprender la dificultad de actuación y al mismo tiempo el interés de la función del especialista que se sitúe en el punto de confluencia de estas dos perspectivas de evaluación, tratando de optimizar al máximo las aportaciones de ambas.

Evaluación de los procesos de educación

El tercer gran ámbito de la evaluación está constituido por los procesos de educación, cuyos protagonistas serán básicamente profesor y alumnos. No figuran en el Libro Blanco referencias explícitas a la evaluación del profesor, si bien se considera implícita en la del centro docente y en la del proyecto curricular del mismo. Es de suponer, por lo tanto, que también en este caso será necesaria una coordinación de procesos evaluadores internos (autoevaluación) y externos (heteroevaluación).

Por lo que respecta al *alumno*, se diferencia claramente entre lo que puede ser evaluación de sus aprendizajes y evaluación de su persona. La evaluación de los aprendizajes tiene un carácter continuo y formativo, su finalidad es orientar para un perfeccionamiento de los procesos y resultados. En este sentido, se incide repetidas veces en la conveniencia de desarrollar capacidades y habilidades frente a los simples conocimientos. Se pone de manifiesto el peligro de desarrollo de un autoconcepto negativo a partir de valoraciones negativas sobre el aprendizaje. Este peligro es evidente en la educación infantil, pero existe también en el resto de etapas, como la secundaria obligatoria:

> «Es excesivo el número de alumnos que obtienen una visión poco apreciativa de sí mismos a través del paso por el sistema educativo. Para impedirlo es preciso establecer una diferenciación matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la acción educativa en la premisa esencial de que todos los individuos son valorables en su diversidad y configurar un sistema educativo que ofrezca vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos» (243).

La realización de una evaluación con repercusiones positivas en la estimulación del autoconcepto del alumno y su motivación para el aprendizaje, exige la utilización de criterios de carácter individual y no sólo normativo. Es decir, que las actividades y resultados de su aprendizaje, deberán valorarse en función de sus capacidades, esfuerzos y logros anteriores, y no sólo en relación con un nivel establecido con carácter general. La individualización de los criterios de evaluación resulta imprescindible en el caso de alumnos minusválidos integrados, para quienes a veces, alcanzar un resultado que pudiera parecer mínimo, implica un gran esfuerzo y representa para ellos, de hecho, un avance considerable.

APOYOS AL DESARROLLO DE LA EVALUACION

La puesta en marcha de una renovación de los procesos de evaluación en los distintos niveles del sistema educativo y según las orientaciones que se acaban de señalar implica una importante tarea de asesoramiento y apoyo técnico a todos los agentes implicados en la evaluación: administraciones, centros, profesores... Es posible pensar en diversos canales o vías de apoyo. En el Libro Blanco concretamente, se prefigura la creación de un «Instituto de Investigación y Evaluación Educativa», cuyas funciones serán (260):

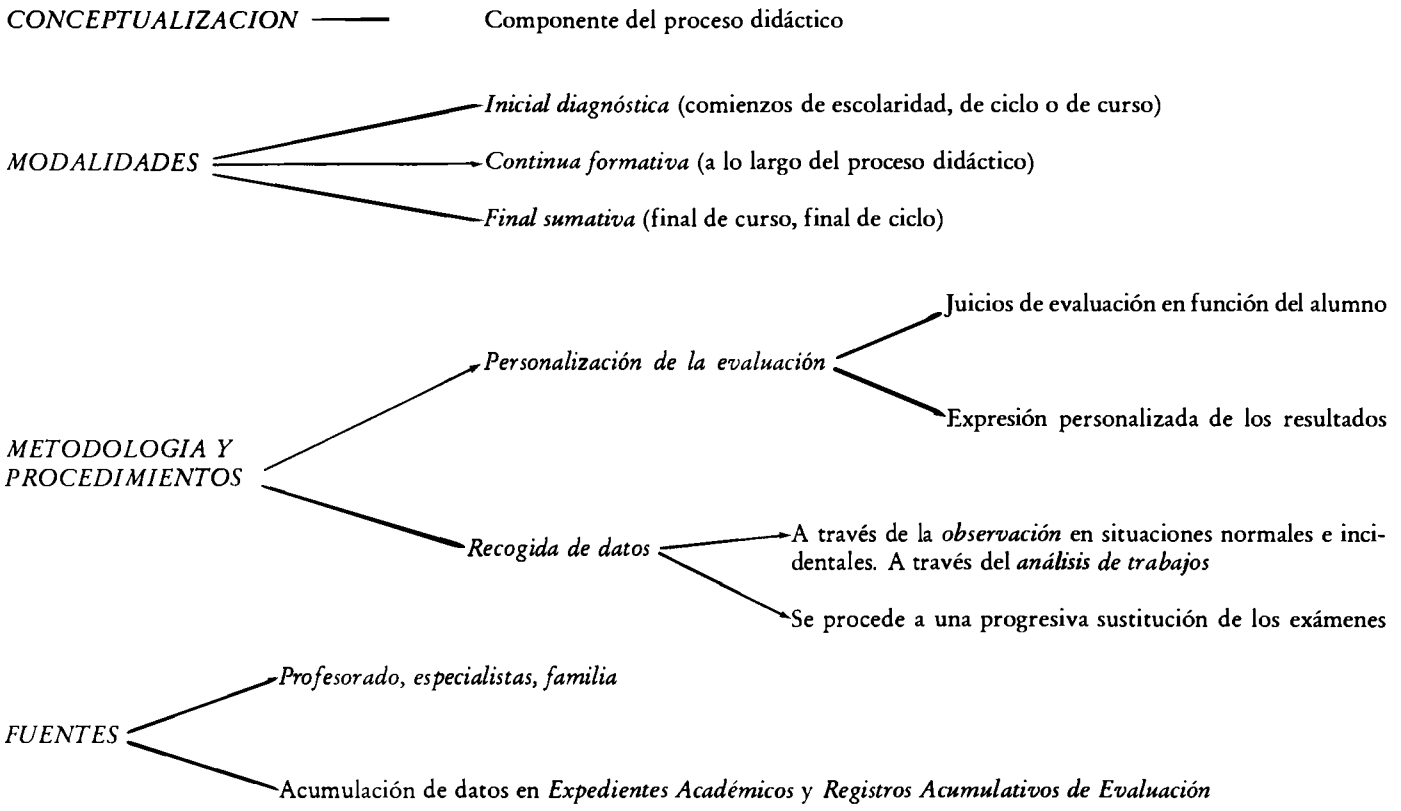
1. Proponer modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a los diferentes niveles, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.
2. Asesorar a las administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.
3. Desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.
4. Fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo a requerimiento de las administraciones educativas.

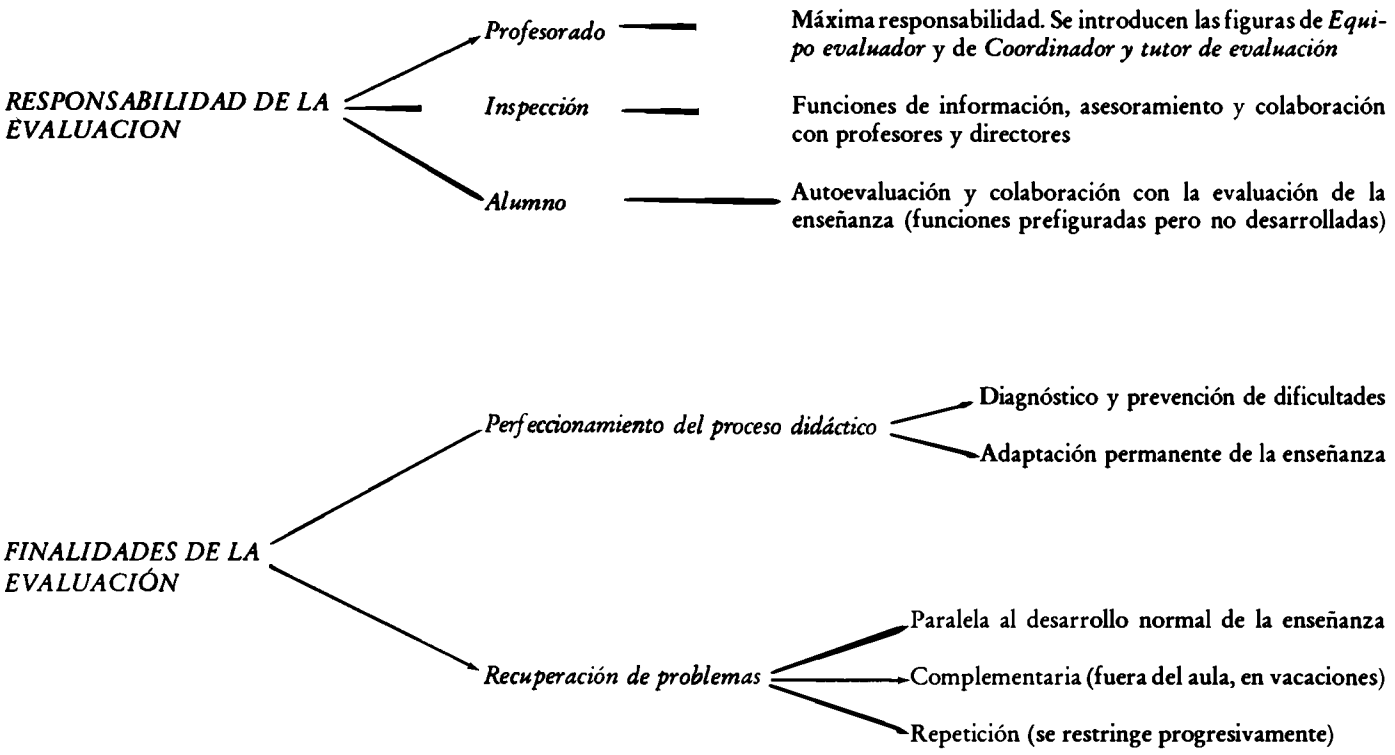
Resulta evidente la necesidad de una tarea de información sobre las características, tipos y funciones de la evaluación, así como de asesoramiento y de elaboración de pruebas e instrumentros para su realización en todos los niveles y ámbitos del sistema educativo. Estas tareas pueden ser desempeñadas eficazmente por un organismo como el que se contempla en el Libro Blanco. Ahora bien, retomando el concepto de evaluación interna, al que con tanta insistencia se hace alusión en esta obra, se constata que en el tema de la renovación de la evaluación quedaría aún un gran camino por andar. Es necesario motivar a todos los implicados en el proceso educativo para que desarrollen actitudes positivas hacia la autoevaluación y la utilización de los resultados de la misma en el propio perfeccionamiento. Es preciso que tanto el profesor y el alumno como el centro escolar y las administraciones en todos sus niveles cuenten con los recursos y el tiempo necesarios para poder llevar a cabo tareas de autoevaluación. Y es preciso, finalmente, que se progrese desde el «proporcionar» instrumentos, apoyo, asesoramiento desde fuera, a estimular en el profesor y demás agentes educativos la capacidad para la elaboración de sus propios medios, la delimitación de áreas y la identificación de criterios para la evaluación, desde el supuesto de que sólo la coordinación de procedimientos e instrumentos de evaluación externa con los correspondientes a una evaluación interna, podrá conseguir una mejora auténtica en este terreno.

Todo lo anterior nos remite directamente al importante capítulo de la renovación cualitativa de los procedimientos de formación inicial y permanente del profesorado. No hay que olvidar que, en definitiva, toda evaluación externa puede provocar con mayor o menor intensidad una subordinación de los procesos y los sistemas educativos a la superación de pruebas y estándares, mientras que desde una perspectiva pedagógica ideal se debe aspirar a una utilización de la evaluación subordinada al perfeccionamiento de la educación.

DIMENSIONES NORMATIVAS

(Análisis de las disposiciones administrativas sobre evaluación desde la Ley General de Educación de 1970 hasta el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, de 1987)




RESPONSABILIDAD DE LA EVALUACION
Profesorado
Máxima responsabilidad. Se introducen las figuras de Equipo evaluador y de Coordinador y tutor de evaluación
Inspección
Funciones de información, asesoramiento y colaboración con profesores y directores
Alumno
Autoevaluación y colaboración con la evaluación de la enseñanza (funciones prefiguradas pero no desarrolladas)
FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN
Perfeccionamiento del proceso didáctico
Diagnóstico y prevención de dificultades
Adaptación permanente de la enseñanza
Recuperación de problemas
Paralela al desarrollo normal de la enseñanza
Complementaria (fuera del aula, en vacaciones)
Repetición (se restringe progresivamente)

BIBLIOGRAFIA

BRUN, J. (1975): *Education mathématique et développement intelectuel.* Université de Lyon II. Thèse de 3.° cycle (Psychologie), Lyon.

CARDINET, J. (1986): *Evaluation Scolaire et Practique.* De Boeck, Bruselas.

CLARK, R. E. y SALOMON, G. (1986): «Media in Teaching». En WITTROCK, M. C. (1986): *Handbook of Research on Teaching.* MacMillan, Nueva York.

CHEVALLARD, Y. (1985): *La trasposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* La Pensée Sauvage, Grenoble.

— (1986): «Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. En DE KETELE, J. M. (1986): *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck, Bruselas.

FERNÁNDEZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo.* Morata, Madrid.

LAWTON, D. (1986): *Curriculum Studies and Educational Planning.* Hodder and Stoughton, Londres.

MIALARET, G. (1977): *Las matemáticas: cómo se enseñan, cómo se aprenden.* Pablo del Río, Madrid.

MUGNY, G. (1985): *Psychologie sociale du développement cognitif.* Peter Lang, Berna.

PERRET-CLERMONT, A. N. (1980): «Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative, deux élaborations symboliques, deux practiques qui peuvent être complémentaires». En *Revue Française de Pédagogie,* vol. 53, 1980, págs. 30-38.

ROSALES, C. (1987): *Estrategias de aprendizaje lector: su desarrollo.* II Semana do Maxisterio Lucense. Escuela Universitaria de EGB, Lugo.

STENHOUSE, L. (1984): *Introducción a la Investigación y Desarrollo del Curriculum.* Morata, Madrid.

DOCUMENTACION

Ley 14/1970 de 4-VIII-1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6-VIII-1970).

Decreto 2618/1970 de 22 de agosto.
Orden Ministerial de 6-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento en los alumnos (BOE de 25-XI-1970).
Orden Ministerial de 2-XII-1970 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la EGB.
Orden Ministerial de 6-8-1971 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de EGB.
Orden Ministerial de 19-X-1971 y Resolución de la Subsecretaría de 4-XI-1972 sobre la obtención del título de Graduado Escolar y Certificado de Escolaridad.
Resolución de la Dirección General de la EGB de 21-V-1971 (BOE de 27-V-1971) sobre recuperación estival.
Orden Ministerial de 11-IX-1972 por la que se regulan las enseñanzas de adultos.
Decreto 113/1973 de 7 de junio que establece los procedimientos para la obtención del título de Graduado Escolar.
Orden Circular de la Dirección General de EGB de 13-IX-1973 sobre consignación de la calificación global del curso en las actas de evaluación escolar y en el libro escolar.
Resolución de la Dirección General de la EGB por la que se dictan instrucciones para el asesoramiento y evaluación del sexto curso de EGB en los centros no completos de 8-2-1973 (BOE de 27-V-1971).
Orden del 2-VII-1974 (BOE de 3-VII) sobre evaluación continua del rendimiento educativo.
Resolución de la Subsecretaría de 16-IX-1974 por la que se establece un nuevo modelo de libro de escolaridad (BOE de 4-X-1974).
Orden Ministerial de 25-IV-1975 sobre promoción de curso en EGB y obtención del título de Graduado Escolar o Certificado de Escolaridad.
Resolución de 14-VIII-1986 por la que se desarrolla la Orden Ministerial de 25-IV-1975 sobre promoción de curso en EGB (BOE de 31-5-1975).
Resolución de la Dirección General de EGB sobre recuperación y promoción de los alumnos de EGB de 18-XI-1976.
Circular de la Dirección General de EGB de 6-V-1976 sobre pruebas de madurez para la obtención del título de Graduado Escolar.
Orden de 26-VII-1978 sobre coordinación de la EGB y la Educación Permanente de adultos en cuanto a evaluación.
Real Decreto 79/1981 de 9 de enero de Ordenación de la EGB y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial.
Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de preescolar y ciclo inicial de la EGB.
Resolución de 17-XI-1981 por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial.
Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1987.
Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Ciencia. Departamento de Publicaciones, Madrid, 1989.
Plan de Investigación Educativa y de Perfeccionamiento del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia. Departamento de Publicaciones, Madrid, 1989.

3

DESARROLLO EN EL PROFESOR DE LA CAPACIDAD DE EVALUACION

1. EVALUACION COMO REFLEXION

En la medida en que consideremos al profesor como un profesional responsable y autónomo, capaz de participar activa e intensamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y funciones del proceso didáctico, nos planteamos, de manera inmediata la conveniencia de estimular en él ya desde el período de formación inicial la capacidad de evaluación.

Lejos de pensar que esta capacidad pudiera lograrse mediante el conocimiento y puesta en práctica de técnicas específicas, consideramos que se produce de manera implícita a través de la estimulación del desarrollo en el profesor de una capacidad general de razonamiento reflexivo sobre la enseñanza. Dicho proceso de razonamiento podría seguir dos grandes vías, que no tendrían por qué ser, en principio, incompatibles, sino que se pueden considerar como complementarias, formando parte de un proceso global.

1. Podríamos pensar en una vía en la que se tomen como punto de partida determinados principios teóricos, se los aplique sobre la realidad y se reflexione sobre las consecuencias de tal aplicación para enriquecer el conocimiento que se poseía en principio.
2. O bien, podemos pensar en la existencia de otra vía según la cual se produce un primer contacto con la realidad, la reflexión sobre la misma, la aplicación a tal reflexión de principios teóricos y una nueva imaginación de la experiencia práctica.

Modelo de Shulman

Como representante de la primera de las vías, se puede citar el modelo de Shulman (1987), quien ha estudiado el proceso de razonamiento y su transferencia a la actuación pedagógica en doce profesores, utilizando para ello técnicas como la entrevista, la observación, el examen de materiales y tareas estructuradas. Shulman se muestra partidario de la teoría de Fenstermacher, según el cual, el razonamiento parte de una serie de principios y creencias sobre la educación que pueden ser de

distinta naturaleza. A lo largo de la tarea docente, el proceso de razonamiento sigue, según Shulman las siguientes *fases:*

1. *Comprensión.* Es el momento inicial, al que volverá al final del proceso para enriquecerlo. Es una fase de extraordinaria complejidad en la que el profesor presenta una primera asimilación de los contenidos a enseñar juntamente con las técnicas destinadas a hacerlo.
2. *Transformación.* En esta fase el profesor realiza una pluralidad de actividades agrupables en torno a:
   — la selección y estructuración de los contenidos de enseñanza;
   — la utilización de sistemas de representación para establecer puentes entre el contenido y su presentación al alumno;
   — la adaptación a las características del alumno o grupo de alumnos a fin de procurar una estimulación eficaz del aprendizaje.
3. *Instrucción.* En esta fase se manifiesta la enseñanza de forma observable, a través de actividades como organizar y dirigir la clase, explicar, demostrar, motivar. Según Shulman, es posible detectar la existencia de una estrecha relación entre incremento de la comprensión por el profesor y utilización de técnicas flexibles y eficaces en la enseñanza.
4. *Evaluación.* Es un componente del razonamiento que se desarrolla de forma simultánea o posterior al mismo proceso de enseñanza. En el primer caso a través de la observación y en el segundo mediante la utilización de pruebas formales. La evaluación se proyecta no sólo sobre los aprendizajes, sino también sobre la enseñanza y el propio profesor.
5. *Reflexión.* La define Shulman (1987) como el conjunto de procesos a través de los cuales un profesional aprende de la experiencia. Recoge datos, los contrasta solo o en colaboración, con ayuda de grabaciones o sin ellas, los relaciona con determinados principios.
6. *Nueva comprensión.* Como resultado de los datos recogidos, de la reflexión sobre ellos, el profesor puede llegar a una nueva comprensión, más completa, de la enseñanza que la que poseía en el momento inicial.

Así pues, en el modelo de razonamiento descrito por Shulman, el punto de partida está representado por principios teóricos. El contacto con la realidad es posterior y a partir de la evaluación, de la reflexión crítica, se produce un nuevo enriquecimiento de la primera comprensión.

Modelo de Kolb

En el modelo de Kolb, descrito por Fitzgibbon (1987), se presenta un proceso de razonamiento de sentido contrario, pero complementario respecto al propuesto por Shulman. Según Kolb, el aprendizaje consiste en un proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia. En esta conceptualiza-

ción sitúa a la experiencia como punto de partida en el proceso de razonar. La secuencia de aprendizaje, según este autor, consta de los siguientes *pasos:*

1. Se produce una experiencia concreta.
2. Se realiza una tarea de observación y reflexión sobre dicha experiencia.
3. La reflexión sobre la experiencia se examina, analiza, contrasta a la luz de teorías actuales y a partir de este análisis, se produce la integración del conocimiento surgido de la experiencia.
4. Dicho conocimiento da lugar al diseño de una nueva experiencia concreta, y de este modo, se repite el proceso.

Según Kolb, el aprendizaje tiene lugar a través de dos grandes dimensiones de actividad que denomina asimilación y transformación. La asimilación se desarrolla entre los extremos de lo abstracto y lo concreto. La transformación tiene lugar entre los extremos de la actividad y la reflexión. Hay personas especialmente dotadas en cada uno de los extremos citados.

Manifestaciones y desarrollo de la actividad reflexiva

Cualquiera que sea la vía elegida para la descripción del proceso de razonamiento, nos encontramos ante una actividad reflexiva como opuesta a la actividad rutinaria. Mientras que la actividad rutinaria se puede asociar a la aceptación y seguimiento acríticos de modelos, teorías, formas de pensar y actuar, la actividad reflexiva implica, por el contrario, un análisis del conocimiento y la experiencia a la luz de determinados principios o a través de la consideración de sus causas, de sus consecuencias.

Existen diversas manifestaciones de la actividad reflexiva del profesor. Según *J. Dewey* (1933) se daría:

1. En primer lugar, la «imparcialidad», como capacidad para prestar atención a dos o más versiones sobre una misma realidad.
2. En segundo lugar, la «responsabilidad», como capacidad para la actuación con conocimiento de la naturaleza de las causas y consecuencias de los propios actos. La actuación responsable del profesor se produce cuando éste es consciente del tipo de intereses a que está sirviendo (culturales, humanos, sociales, etc.).
3. En tercer lugar, la «entrega», como resultado de las anteriores, es decir, de la apertura mental (conocimiento de diversas perspectivas) y la responsabilidad (conocimiento causal).

Según *Van Manen* (1977) es posible identificar tres importantes niveles de profundización en la actuación reflexiva:

1. El primero consiste en la actuación técnica, basada en la aplicación automática de conocimientos, de técnicas para la obtención de unos determinados resultados.
2. El segundo nivel consiste en la actuación profesional a partir del conocimiento de principios teóricos en los que se fundamenta la actividad.
3. El tercer nivel corresponde a la actuación ética, según la cual el profesor se guía por ciertos principios de carácter ético, moral, político...

D. Liston y *K. Zeichner* (1987) llegan a diferenciar entre una ética del deber y una ética de la virtud o de la manera de ser. En el primer caso, la actuación del profesor responde a una reflexión sobre las cuestiones de la enseñanza a la luz de determinados principios morales con los que se considera comprometido. En este sentido, los autores subrayan la conveniencia de que en su período de formación inicial, el profesor tome conciencia de la existencia de distintos principios morales y se implique en el debate correspondiente hasta acceder a una posición de compromiso.

Liston y Zeichner (1987) hacen hincapié en otro tipo de actuación moral del profesor, que responde a una reflexión no basada en principios morales abstractos, sino en la manera de ser personal. Esta reflexión se centra en torno a disposiciones personales o rasgos de carácter (honradez, solicitud, comprensión, justicia, afecto...). Dicha reflexión debería dar lugar al compromiso personal con determinadas formas de ejercer la docencia, de ser profesor:

> «La reflexión sobre nosotros mismos, sobre nuestra forma de actuar con los niños y el compromiso para actuar de determinadas maneras, es una característica esencial de esta ética de la consideración» (D. Liston y K. Zeichner, 1987,7).

Desarrollo de la capacidad de reflexión

Existe una creciente conciencia a nivel internacional de la necesidad de estimulación de actitudes y capacidades para la reflexión en el período de formación inicial del profesor. Se han puesto en práctica programas especialmente diseñados para ello.

1. Uno de los que se citan con mayor insistencia es el sueco.
2. Otros son los correspondientes a ciertas universidades de los EE. UU. como la de Madison.

En *Suecia* se ha tratado de que el profesor llegue a poseer, al final de su período de formación inicial una actitud y capacidad de reflexión sobre la enseñanza (contenidos y métodos) suficientemente desarrollada. Se la considera de enorme interés de

cara a la formación permanente del profesor, estimándose que se va a proyectar de manera especialmente relevante en aspectos como los siguientes:

a) La adaptación de la enseñanza al contexto específico de la escuela y la comunidad. Se trata de que el profesor reflexione sobre los contenidos, la metodología, sobre su actuación, en función de las características socioinstitucionales del ámbito en que ejerce.
b) La vivencia de su trabajo profesional como una actividad de continuo perfeccionamiento, de investigación. Se trata de reflexionar en este caso sobre la situación actual a la luz de principios teóricos, de avances científicos relevantes. Se trata de reflexionar sobre los problemas que se presentan, de buscar vías de solución a los mismos, de probar diversas opciones...
c) La posibilidad de poner en práctica un proceso de evaluación formativa que sirva en principio, para acceder a una constatación permanente de la situación de la enseñanza y que pueda proporcionar datos sobre su efectividad, no sólo al propio profesor, sino también a otros sectores profesionales y sociales implicados.

Entre las muchas experiencias que se han venido desarrollando para poner en práctica una formación inicial del profesor más «reflexiva», quizás sea la de la Universidad de *Wisconsin,* Madison, descrita por K. Zeichner (1987), una de las más representativas. Según este autor, en el desarrollo de su programa para la formación de profesores de enseñanza elemental se determinan como *objetivos:*

1. El aprendizaje de competencias técnicas en la enseñanza y el gobierno de la clase.
2. La adquisición de la habilidad para analizar la práctica, para comprobar cómo las actividades surgen de metas previstas e imprevistas.
3. Tomar conciencia de que la enseñanza constituye una actividad de consecuencias éticas y morales.
4. Sensibilizar a los futuros profesores de la existencia de alumnos con diversas características, y habilidad para actuar según estas diferencias.

En función de los objetivos mencionados, los distintos componentes del programa adquirirían unas determinadas características. Zeichner se refiere específicamente a los alumnos, al profesor, al *currículum* y al contexto.

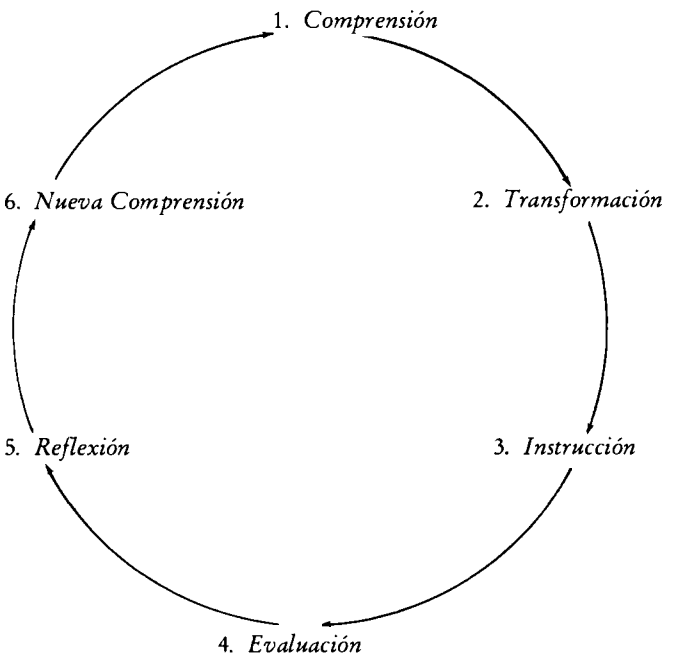
El programa se propuso desarrollar en los alumnos habilidades y actitudes generales relativas a la reflexión, la responsabilización y la cooperación. Se procuraría capacitarlos para los tres grandes niveles de reflexión descritos por Van Manen, es decir, que fueran capaces de pensar y actuar como técnicos, como profesionales responsables y como profesionales morales.

Se intentó ofrecer una visión del *currículum* como una realidad a construir más que como realidad elaborada y se pretendió al tiempo superar la clásica separación entre teoría y realidad a través de una amplia serie de innovaciones metodológicas.

En relación con las características del contexto, se procuró un cambio en las relaciones de poder propias de la institución convencional por otras basadas en la comunicación y la colaboración. Profesor y alumno realizarían de forma conjunta el examen crítico del programa para facilitar su perfeccionamiento.

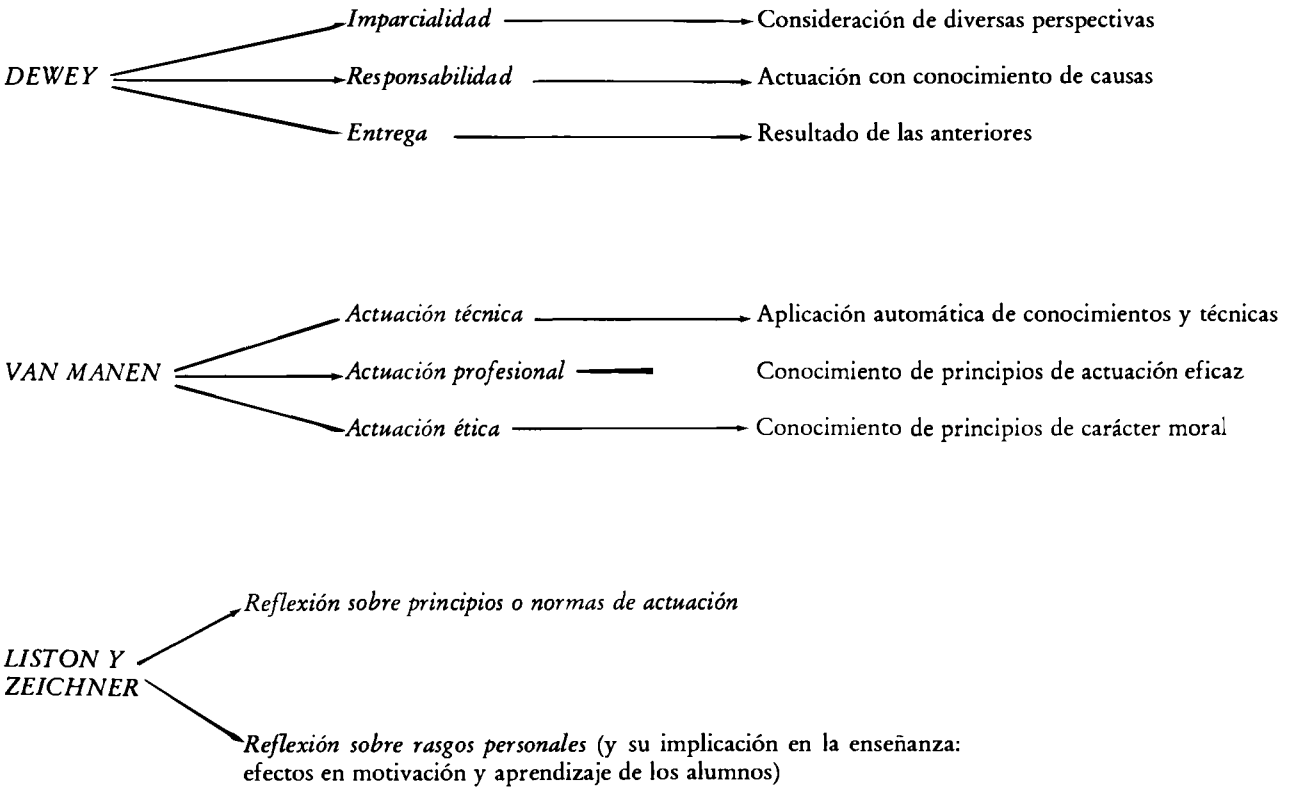
PROCESOS DE RAZONAMIENTO REFLEXIVO

Modelo de Shulman



Modelo de Kolb

MANIFESTACIONES DE LA ACTIVIDAD REFLEXIVA SOBRE LA ENSEÑANZA



2. CARACTERISTICAS DE LA ACTUACION DEL SUPERVISOR

La naturaleza de las relaciones entre supervisor y futuro profesor puede estudiarse desde distintas perspectivas en función del modelo de razonamiento en que nos situemos.

Así, desde el punto de vista de Stones (1987), quien insiste en la necesidad de una delimitación previa de principios teóricos básicos, el supervisor es el experto en educación que debe colaborar estrechamente con el futuro profesor y con los maestros tutores de los centros en que se realizan las prácticas para procurar que el alumno, a partir de la vivencia concreta, acceda a un conocimiento más completo de las cuestiones pedagógicas fundamentales analizándolas a la luz de determinados principios. El supervisor en este caso, constituiría un factor orientador, estimulante, capaz de elevar el nivel conceptual del discurso evitando que éste se centrara en los aspectos más superficiales. En este sentido, Stones adopta una actitud crítica respecto a quienes propugnan que los formadores de profesores acudan periódicamente a las escuelas para renovar su conocimiento experiencial de la enseñanza. Frente a esta postura, considera más edificante fomentar la colaboración entre especialistas en teoría y educadores. Al mismo tiempo, Stones se muestra también crítico con el modelo convencional de supervisor como persona que controla, vigila y evalúa. Estima que es necesario que el futuro profesor llegue a ser capaz de autoevaluarse a través de la asimilación de conceptos y principios teóricos renovados que puedan servir de analizadores de sus propias prácticas.

Modelo de Kolb

En el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, descrito por Fitzgibbon (1987), la tarea del supervisor se proyecta sobre el círculo de aprendizaje experiencial del profesor en formación, enriqueciéndolo, potenciándolo. De hecho, Kolb describe como un doble círculo de aprendizaje:

1. El primero, el realizado de manera directa por el profesor en formación en su contacto con la realidad a través de las prácticas docentes.
2. El segundo, el promovido por el supervisor a partir de las conferencias que mantiene con él en las visitas de supervisión.

En las visitas que Kolb realizaba a los futuros profesores, se daban dos momentos básicos: uno consistía en la observación de su actuación, el otro, en una conferencia que mantenía con él. Para acudir a dicha conferencia, los profesores en prácticas debían realizar un informe escrito sobre su trabajo. Del estudio de dichos informes Kolb deduce la vivencia por el profesor en formación de una profunda separación entre teoría y realidad práctica; para ellos constituyen como dos mundos aparte. Deduce también la existencia en el profesor de una notable incapacidad para establecer el vínculo entre ellos, para analizar sus experiencias a un nivel teórico mínimamente aceptable. De aquí que su tarea como supervisor consista en desarrollar en el profesor el aprendizaje razonado a partir de las experiencias y a través de la actividad de reflexión. De hecho, y como se ha indicado, el supervisor trata de desarrollar el círculo de aprendizaje experiencial a través de las entrevistas que mantiene con el profesor en prácticas. De manera más específica, sus funciones se distribuyen según los distintos estilos de aprendizaje contemplados en el modelo, tratando de potenciar su mejor funcionamiento. Por ejemplo:

— *Acomodación* (atención especial a situaciones concretas; tendencia a despreciar las teorías si no hay correspondencia con la realidad):
  1. Elabora planes de lecciones en las que se incluyen habilidades y necesidades.
  2. Invita al alumno a establecer sus propias metas.

— *Convergencia* (interés por la proyección de las ideas sobre la realidad):
  1. Selecciona habilidades, prueba hipótesis.
  2. Estimula a los profesores a pensar sobre las implicaciones de la teoría en relación con la práctica.

— *Divergencia* (contemplar situaciones concretas desde diversas perspectivas):
  1. Elabora datos a partir de la observación y reflexión. Analiza casos, incidentes.
  2. Permite la variedad en las interpretaciones.

— *Asimilación* (se hacen corresponder teorías y hechos, concediendo mayor importancia a las primeras):
  1. Identifica la teoría subyacente a la acción. Sugiere bases conceptuales.
  2. Ayuda a relacionar lo observado con las teorías.

Como en el caso de Stones, Kolb confiere también notable importancia a la capacidad del profesor para el autoanálisis, la autoevaluación. Se pretende la autonomía del profesor y para ello, a través de las conferencias que el supervisor mantiene con él va a procurar facilitarle los instrumentos teóricos necesarios para un análisis

científico de sus experiencias. Se considera que para realilzar esta tarea el supervisor debe adoptar unas actitudes del tipo de las propuestas por Rogers. El supervisor debe aceptar incondicionalmente al futuro profesor y tratar de establecer un clima de empatía con él, a fin de estar en condiciones de proporcionarle los medios necesarios para un ejercicio más eficaz de la reflexión a partir de sus experiencias docentes.

Modelo de Zeichner

En el programa de formación de profesores de la universidad de Wisconsin, Madison, se considera también de relevante interés la tarea del supervisor en sus visitas al profesor en prácticas. Esta supervisión sigue, en líneas generales,. un proceso que se compone de tres fases: preconferencia, observación y postconferencia. Durante la observación, el supervisor recoge cuantos incidentes considera significativos, para pasar a analizarlos después en la conferencia, con el profesor observado. En términos generales, las características de la función del supervisor según Zeichner, serían las siguientes:

1. No se limita sólo a las conductas observables, sino que incluye también el análisis de intenciones y creencias del alumno.
2. El contexto institucional y social se consideran problemáticos y temas legítimos de análisis a fin de poder racionalizar la enseñanza.
3. Se presta atención no sólo al proceso de enseñanza, sino también al contenido de la misma. Se estudia la adaptación del contenido al alumno.
4. Se toman en consideración objetivos y resultados no previstos. Se estudian las actitudes que promueven determinadas formas de *currículum* y se estudian las relaciones sociales en el aula.

K. Zeichner y D. Liston (1987) procedieron al análisis de la calidad de la conversación que supervisor y profesor mantenían en las entrevistas correspondientes a las visitas de observación. Estos autores identificaron cuatro *modalidades de conversación:* factual, prudencial, justificativa y crítica.

1. En la factual el centro de interés se sitúa en el estudio de lo que ocurre en cada momento.
2. En la prudencial se procede a evaluar lo realizado o a proyectar la actuación posterior.
3. En la conversación causal o justificativa la atención se proyecta sobre los motivos subyacentes a determinadas conductas.
4. En la conversación crítica, se realiza una valoración de los supuestos justificativos implícitos en los contenidos y en las prácticas de enseñanza.

En su investigación constataron que de un determinado tiempo de conversación grabada, aproximadamente el 20 % constituía una forma reflexiva de comunicación.

A su vez, pudieron comprobar que de un total de doce supervisores estudiados, tan sólo tres utilizaban modalidades formales de conversación en su relación con los profesores supervisados, lo que interpretaron como un avance considerablemente importante hacia la estimación de la capacidad de reflexión. Finalmente, otro dato de interés que viene a coincidir con apreciaciones realizadas por otros autores ya nombrados, es que se produce una importante correspondencia entre el nivel conceptual de la conversación y la estimulación de la capacidad de reflexión en la misma, con lo que se confirma una vez más la importancia de la utilización de las entrevistas para inducir en el profesor el uso de principios, teorías pedagógicas relevantes en su tarea de análisis e interpretación de las experiencias de enseñanza vividas cotidianamente.

Comparación de modelos

Globalmente considerados, los tres modelos de supervisión a los que se ha hecho referencia (Stones, Kolb y Zeichner), inciden en el importante papel a desempeñar por el supervisor para estimular en el alumno la capacidad de actuación autónoma a través de la habilidad para combinar la teoría con sus experiencias en el aula. El supervisor puede actuar como una importante fuente de estímulos para el pensamiento reflexivo, el análisis, la investigación... Para que esto sea así, su rol debe cambiar considerablemente respecto al desempeñado en otros tiempos. El supervisor se perfila progresivamente como un profesional altamente cualificado no sólo en la dimensión científico-pedagógica, teórica y práctica, sino también en el ámbito de las relaciones humanas. Las disposiciones relativas a la relación empática, a la ayuda incondicional, a la orientación y la colaboración, deben dar lugar a una actuación profesional marcadamente diferente a la del antiguo supervisor vigilante, examinador.

Comparativamente, el modelo de supervisor presentado por Zeichner ofrece, además, una serie de matices enriquecedores respecto a la primera imagen global a que hemos aludido. Efectivamente, el supervisor, dentro de este modelo asume el estudio no sólo de lo externamente constatable y previsible, sino que extiende su actividad de reflexión y orientación al pensamiento del profesor, la influencia contextual y los aprendizajes pertenecientes a un *currículum* «oculto». Se utilizan para ello técnicas innovadoras como los diarios. Para su realización, el supervisor proporciona una serie de orientaciones al profesor para que éste relate el desarrollo de la enseñanza desde su perspectiva, lo que facilitará el conociminto de la evolución del pensamiento del profesor. El estudio del contexto socioinstitucional se va a realizar mediante actividades como investigaciones activas, estudios etnográficos y otras, que se desarrollan paralelamente a los seminarios que tienen lugar en torno a las prácticas docentes.

Problemas que se le plantean al supervisor

Una de las vías quizás más eficaces para el estudio de la naturaleza de la tarea del supervisor y de la ayuda que éste puede prestar al profesor en formación, lo

constituye el estudio de los problemas con que se enfrenta en la realización diaria de su trabajo. Dichos problemas (dilemas, conflictos...) pueden estudiarse desde una perspectiva objetiva o subjetiva. En este último caso se suele preguntar al supervisor sobre las características de su actividad, sobre el tipo de dificultades con que se encuentra, sobre las posibles soluciones o salidas alternativas...

El estudio de dichos problemas manifiesta una posibilidad de perfeccionamiento, de búsqueda de información, de consejo. Es un motivo para la reflexión sobre la enseñanza y la formación del profesor. Ahora bien, no siempre se viven constructivamente estas situaciones. Al contrario, en muchas ocasiones el supervisor desearía no encontrarse ante dilemas o conflictos porque implican vivencias tensionales. Es de suponer que la actitud con que acoja sus problemas dependerá un tanto del tipo de formación más o menos renovada que posea el mismo supervisor. Se puede suponer, asimismo, que la actitud que adopte el supervisor pueda influir en la formación de futuros profesores.

A veces se realiza una distinción conceptual entre dilemas y conflictos, considerando a las primeros como situaciones problemáticas en que el sujeto (en este caso el supervisor, en otros el profesor) puede o debe elegir entre dos o más alternativas, debiendo para ello realizar un esfuerzo de racionalización, de deliberación a veces considerable. Los conflictos, sin embargo, suelen conceptualizarse como situaciones problemáticas con posibles soluciones enfrentadas (no ya alternativas). Sin embargo, en la práctica, las diferencias entre dilemas y conflictos se borran, puesto que los profesores o supervisores tienden en muchas ocasiones a reducir las posibles opciones de un dilema a dos y a vivirlas como contrapuestas entre sí.

El estudio de las situaciones conflictivas a que se enfrenta el supervisor en su trabajo, se puede realizar a través de técnicas de pensamiento en voz alta o de estimulación del recuerdo, tomando como punto de partida en ambos casos la entrevista. El conjunto de información obtenida se puede tratar mediante una técnica de análisis de contenido que nos permita identificar clases de problemas relevantes y estudiar la intensidad de incidencia de cada una de ellas.

A través de una metodología que en líneas generales sigue los pasos descritos, L. Kremer-Hayson (1987) ha estudiado los problemas que se les plantean a una serie de supervisores pertenecientes a dos tipos de instituciones para la formación del profesorado (una más convencional, otra más liberal o renovadora). El análisis de contenido reveló una distribución de problemas vividos por los supervisores, que se pudieron clasificar y ordenar de la siguiente manera:

— Referidos al *currículum* ..... 42 %
— Centrados en el *feedback* ..... 25 %
— Relativos a la teoría y la práctica 23 %
— Relativos a valores personales ..... 10 %

De manera más específica, los *problemas* que se plantea el supervisor en su trabajo, se centran en aspectos como los siguientes:

CURRICULUM

— Cómo hacer compatible una enseñanza de calidad, profunda, con una enseñanza que abarque la totalidad de contenidos en un espacio de tiempo que consideran insuficiente:

> «La enseñanza es una profesión imposible... Dirigir una clase con cuarenta alumnos, estimular su desarrollo intelectual y las relaciones humanas, ser responsable de sus logros y de su educación... ¿Cómo puedo preparar a los profesores para tener éxito en estas complicadas tareas en un tiempo relativamente corto, en un mundo cambiante?» (L. Kremer-Hayson, 1987, pág. 154).

— Búsqueda de formas de combinación de lo común con lo idiosincrático, de las formas de socialización y de individualización de la enseñanza.
— Identificación de criterios para la elección de distintos tipos de metodología, especialmente entre las de carácter conductual o humanista.

FEEDBACK

En el terreno del *feedback*, el principal problema que se plantea el supervisor se refiere a la disyuntiva entre permitir que sea el propio profesor quien se autogobierne (lo que implica una visión renovada de su formación) o bien detentar él personalmente dicha función de gobierno, con lo que se sitúa en un papel más convencional.

Le preocupa además, al supervisor, que sus juicios de evaluación no sean enteramente objetivos y que ello pueda influir negativamente en la formación del futuro profesor.

TEORIA Y PRACTICA

Conceder prioridad a los aspectos teóricos o prácticos es otra de las fuentes de preocupación de los supervisores. Por una parte, consideran el aprendizaje experiencial como más profundo, de más huella, que se asimila y se retiene mejor. Por otra parte, tienen temor a la posible dificultad de generalización. En relación con este mismo problema surge la necesidad de elegir entre informaciones alternativas: conceder prioridad a los datos de campo o bien, al contrario, a los resultados de la investigación.

VALORES PERSONALES

En este caso el supervisor se interroga sobre la influencia que pueda tener en la formación del profesor la comunicación de sus propios valores, la insistencia en los mismos. Se pregunta si tiene derecho a comunicar sus valores a los futuros profesores.

AGENTES QUE ESTIMULAN LA CAPACIDAD DE REFLEXION DEL PROFESOR

	Naturaleza	*Actividades*
Supervisor	Profesional altamente cualificado en las dimensiones teórica y práctica de la educación, así como en relaciones humanas. Actúa a través de la *observación* y la *entrevista.*	*a) Proporciona principios teóricos* para la reflexión sobre la enseñanza (modelo de Stones). *b) Individualiza* su atención según características del profesor en formación (modelo de Kolb). *c) Amplía la reflexión* del profesor proyectándola sobre los contenidos, el contexto y los propios procesos mentales del profesor en formación (modelo de Zeichner).
Seminarios	Situaciones de carácter grupal cooperativo. Dirigidas por un supervisor. Posibilidad de participación de profesores y otros profesionales expertos.	*a) Análisis y reflexión* sobre experiencias vividas en las prácticas docentes (en su desarrollo normal e incidental). *b) Actividades controladas* de observación y práctica docente (en pequeño grupo, con ayuda de vídeo, con ordenador). *c) Introducción en la investigación* (conocimiento, análisis y realización de investigaciones en torno a: — La conducta en el aula. — El pensamiento de profesor y alumnos. — La influencia de las condiciones contextuales). *d) Atención al desarrollo personal del profesor:* — Identificación de rasgos. — Análisis de su influencia sobre el aprendizaje y formación del alumno. — Esfuerzo por adquisición de rasgos.

3. SEMINARIOS COMO INSTRUMENTOS PARA ESTIMULAR LA REFLEXION

Cuando se propone un cambio cualitativo en el proceso de formación del profesor en el sentido de vincular teoría y práctica a través del desarrollo de la capacidad de reflexión e investigación, los autores que se sitúan en esta línea (Shulman, Kolb, Fitzgibbon, Stones, Zeichner, etc.), consideran que los seminarios pueden constituir un instrumento muy apropiado para la realización de una amplia serie de *actividades* de notable valor formativo para el futuro profesor. Entre ellas, por ejemplo:

a) Utilización de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas docentes.
b) Realización de actividades de observación y práctica docente en un contexto caracterizado por la posibilidad de reflexión, control y perfeccionamiento.
c) Estimulación de la capacidad investigadora a través de actividades como la observación, el análisis curricular, la investigación activa, los estudios etnográficos...
d) Desarrollo en el profesor de la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros profesionales en un clima de aportaciones mutuas.

Parece existir un acuerdo generalizado sobre la necesidad de que en dichos seminarios se utilice un cuerpo actualizado de conocimientos, de principios teóricos que puedan actuar como analizadores de la realidad experienciada por el alumno. La existencia de dicha base teórica sirve para elevar la altura del discurso que se va a producir en el grupo del seminario. De otro modo, quizás la interacción se proyectaría sobre aspectos que no tendrían tanta significación. En este sentido, se procura una incidencia mayor en cuestiones de carácter general frente a otras simplemente anecdóticas. Se trata de hacer reflexionar al profesor en formación sobre temas de altura pedagógica (motivación, actividad, colaboración, comunicación, etc.), más que sobre aspectos meramente puntuales que, aun cuando puedan tener importancia, se sitúan, no obstante, en la periferia de lo que constituye la auténtica enseñanza. Como afirma Stones (1987), cuando la base de la actividad del seminario se establece sobre conocimientos pedagógicos fundamentales, actuales, la interacción entre supervisor y profesor en formación adquiere un carácter de comunicación en doble sentido, en

colaboración en la búsqueda de soluciones óptimas a diversas cuestiones, más que en la antigua relación predominantemente unidireccional que creaba dependencia. Se trata ahora de establecer un marco de actuación que permita la colaboración y por lo tanto estimule la iniciativa y la autonomía. De esta manera, se procura fortalecer en el profesor una capacidad relativa al planteamiento de problemas, a la búsqueda de soluciones. De esta manera también, se estimula en el profesor en prácticas el desarrollo de la capacidad de autoevaluación. Sin llegar a negar la importancia del *feedback* proporcionado por otra persona (en este caso, el importante *feedback* del supervisor), se considera de interés prioritario la capacidad de autocontrol del futuro profesor. La disminución de la importancia concedida a la evaluación formal se corresponde con un incremento de la motivación y de la colaboración por parte del profesor en formación. Los vínculos interpersonales, el logro de la colaboración para la búsqueda de soluciones, se incrementa al disminuir la competitividad inherente a los sistemas clásicos de evaluación.

Propuesta de Stones

Cuando Stones (1987) se muestra partidario de la existencia de seminarios con las características que se han descrito, se basa no sólo en supuestos técnicos relativos a la vinculación teoría/práctica, sino también en una serie de importantes experiencias en la formación de supervisores y de profesores. Describe, en concreto, un seminario dirigido por él mismo y constituido por un grupo de profesores en formación y de supervisores en formación. Las actividades se realizaron sobre la base de un contenido teórico sustentante que permitiría a los participantes establecer una dinámica de comunicación, de análisis en común a partir de unos principios compartidos. Se hizo un amplio uso de grabaciones de secuencias de enseñanza pertenecientes a los propios participantes en el seminario.

En las tareas de grupo se puso interés por el análisis del aprendizaje significativo, la transferencia y la resolución de problemas. La dinámica de actividad del seminario estaba necesariamente encaminada en una doble dirección: fomentar el desarrollo en los profesores de la capacidad de enseñar y en los supervisores la de supervisar.

Se utilizaron guías para orientar al profesor y al supervisor en el perfeccionamiento de su tarea. Estas guías no tenían ningún carácter evaluador. Al contrario, se presentaban antes de la realización de una actividad y en ellas el profesor o supervisor encontraba orientaciones, sugerencias para utilizar conocimientos teóricos considerados importantes y que constituían parte de la base sustentante del seminario. La guía correspondiente a los supervisores contenía las siguientes fases:

— *Preactiva A.* Se refiere a la planificación de una entrevista del supervisor al estilo de la supervisión clínica.
— *Interactiva A.* Se centra en la discusión preparatoria del supervisor con el profesor sobre la preparación de la tarea de enseñanza.
— *Preactiva B.* Se centra en la preparación por el supervisor de la entrevista con el profesor posterior a su tarea de enseñanza.

— *Interactiva B.* Se refiere a la misma sesión de entrevista orientadora con el profesor.
— *Evaluación.* Orienta sobre las formas de evaluación del supervisor.

Si tuviéramos que realizar una evaluación del modelo de seminario propuesto por Stones, señalaríamos una amplia serie de aspectos considerablemente renovadores y positivos, relativos

— a la actualización de principios teóricos;
— a la utilización de éstos en el análisis de las cuestiones prácticas;
— a la atención a técnicas pedagógicas relevantes en contraposición a otras sin interés;
— al establecimento de una base común fundamentante y facilitadora de la discusión;
— al establecimiento de un clima de cooperación como contraposición al clima formal impuesto por modelos autoritarios o paternalistas de relación (el supervisor detenta el conocimiento, la autoridad);
— al estímulo a la realización de actividades de investigación en común basada en un proceso de resolución de problemas.

Se puede considerar asimismo, el interés de una relación profesor en formación/supervisor en formación como entre profesor inexperto/profesor experto, en la que surgen interesantes estímulos de enriquecimiento mutuo. Los valores pedagógicos de esta clase de seminario son, por lo tanto, elevados. Desde una perspectiva crítica, sin embargo, habría que señalar algunos posibles factores condicionantes:

a) La naturaleza de la teoría sustentante. A partir de ella se va a construir toda actividad posterior. Es preciso que en torno a ella exista consenso entre los participantes en el seminario. Del mismo modo podríamos señalar la necesidad de existencia de acuerdo en torno a la figura del supervisor y la del profesor. Tanto para la elaboración de modelos de conducta como para su análisis y evaluación resulta imprescindible el consenso.
b) En relación con lo anterior, las orientaciones deberían ser a la vez suficientemente flexibles y eficaces para el diseño y evaluación de actuaciones de supervisión y docencia.
c) El clima de interacción personal debería ser suficientemente cálido, carente de tensiones para facilitar la colaboración en la actividad común. Es evidente que para conseguir esta condición como las contenidas en los apartados anteriores, la capacidad del director del seminario resulta notablemente influyente.

Propuesta de Zeichner

El modelo de seminario para la formación de profesores presentado por Zeichner (1987) contiene algunos puntos de convergencia con el diseñado por Stones. No

obstante, hay grandes diferencias relativas al sentido en que se concibe la reflexión, así como en relación al abanico de cuestiones sobre las que se trabaja y el conjunto de técnicas que se utilizan. En general, el modelo de Zeichner aparece como más comprensivo que el anterior. Se toma como punto de partida el supuesto de que la práctica directa en sí no presenta grandes beneficios si no va acompañada de una tarea de reflexión, de análisis crítico de sus características. De aquí que se proponga no tanto la ampliación de la práctica directa, sino más bien la de actividades que realizadas en un contexto de seminario, puedan incidir en un aprovechamiento más completo de dicha práctica al fomentar la reflexión sobre ella.

El contenido del seminario, dentro de unos parámetros muy amplios, es objeto de negociación entre su director, que es un profesor universitario (supervisor) y los profesores en formación. Se vincula dicho contenido con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter general dentro del ámbito de la enseñanza y no ya con la prescripción de aspectos muy concretos, aun cuando el punto de partida de las actividades se sitúa a nivel de experiencias concretas. Entre los principales objetivos de este tipo de seminario, se pueden citar los siguientes (K. Zeichner, 1987):

1. Ayudar a los estudiantes de profesor a adoptar un enfoque crítico en el análisis de cuestiones educativas o de problemas del aula.
2. Ayudar a los alumnos a ver más allá de los paradigmas a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre las prácticas en el aula.
3. Ayudar a los estudiantes de profesor a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase particular y a estudiar las bases que subyacen a las regularidades del aula y de la escuela.
4. Ayudar a los estudiantes a examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstos afectan la práctica de la clase.
5. Ayudar a los estudiantes a examinar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como profesores.

Los objetivos que se acaban de citar se sitúan en línea con una conceptualización amplia de la educación. Se trata no ya de un examen de los hechos ocurridos en el proceso de interacción profesor/alumno, sino que se incluyen dentro del contexto socioinstitucional cuyas características serán objeto de estudio, a fin de que el alumno llegue a comprender la naturaleza de su influencia sobre lo que ocurre en el aula. Se reconoce, asimismo, la existencia, detrás de los hechos observados, de una «historia», cuyo análisis permitirá al alumno conocer mejor las causas de determinadas formas de actuación. Finalmente, se estudia la importante influencia de los procesos mentales implícitos en las actuaciones del profesor: percepciones, atribuciones, decisiones.

Así pues, en los seminarios se procederá a un análisis completo del hecho educativo, para lo cual se tomarán en consideración, además del proceso interactivo profesor/alumno, las características del contexto en que tiene lugar, los antecedentes históricos tanto a nivel personal como institucional y la influencia de los procesos mentales implícitos en la conducta del profesor y el alumno. Aun cuando el punto de partida para las actividades de análisis serán las experiencias concretas vividas por

el profesor en el aula, de manera inmediata se procurará una documentación adecuada a una interpretación amplia y plural de la realidad. En este sentido, se hace uso de diversos tipos de principios teóricos y de paradigmas para la interpretación de la actuación del profesor y de la enseñanza en general.

Existe una especial preocupación por desarrollar en el profesor la capacidad de autoanálisis. Se procura, por una parte, que sea consciente de su propio proceso de formación, de las características de las estructuras que lo conforman (elaboración y desarrollo del plan de estudios).

De manera más específica, se pretende que el profesor sea capaz de examinar sus procesos mentales, así como las actitudes que adopta, y cómo estas actitudes evolucionan a lo largo de la práctica. Zeichner (1987) cita al respecto, las siguientes palabras de Greene (1973):

> «Las intenciones del profesor se verán inevitablemente afectadas por los presupuestos que adopte con respecto a la naturaleza humana y a las posibilidades humanas. Muchas de estas suposiciones están ocultas, la mayoría nunca se han llegado a articular. Si se quiere que el profesor alcance una conciencia plena, éste debe intentar explicitar tales suposiciones, ya que sólo entonces podrán ser determinadas, analizadas y comprendidas.»

4. ACTIVIDADES CONTROLADAS DE OBSERVACION Y PRACTICA DOCENTE

Las situaciones reales de enseñanza no siempre constituyen el marco más adecuado para la realización de actividades de observación y prácticas de enseñanza reflexiva. El profesor se ve presionado por la dinámica fluida de la actividad, a tomar decisiones constantemente sin el necesario tiempo como para una adopción racional, reflexiva, de las mismas. Las presiones institucionales, los modelos que se le presentan, determinan que su actividad se realice de forma rutinaria, automática. El profesor se crea un cierto saber personal para guiar sus actos. De acuerdo con este saber percibe e interviene sobre la realidad según unos esquemas simplificadores, facilitadores de la actuación. De aquí que se considere necesario el que en su período de formación inicial cuente con un lugar y unas circunstancias que le permitan observar y actuar de otra manera, reflexionar sin la presión del tiempo y de ciertos modelos, donde sus impresiones y teorías puedan contrastarse y enriquecerse en relación con otras impresiones y teorías, donde su observación y reflexión se puedan ampliar mediante la utilización de principios teóricos innovadores. Este contexto especial para una observación y práctica docente controladas podría ser facilitado por los seminarios, o bien, en palabras de Berliner (1987), por los laboratorios didácticos. Según este autor, el laboratorio didáctico constituiría un instrumento para la facilitación de un aprendizaje intermedio entre el teórico proporcionado por las escuelas de profesorado y el contexto de actuación directa en las instituciones de enseñanza. Para Berliner, el notable desfase actualmente existente entre los resultados de la investigación y la realidad de la enseñanza, en la que tales resultados no encuentran aplicación, se debe a dos factores:

1. No se reflexiona suficientemente sobre los resultados de la investigación. El profesor, en términos generales, hace más caso a sus principios de sentido común que a principios científicos suficientemente contrastados.
2. No existe la posibilidad de realizar una práctica controlada de los avances conseguidos a nivel científico.

Desarrollo en el profesor de la capacidad de aprender

Según G. L. Hubert (1987), debería desarrollarse en el profesor la capacidad para aprender a partir de sus propias experiencias. Ello supone hacerle sensible ante los resultados y naturaleza de su propia actuación, así como de otras actuaciones alternativas, estimular su capacidad de análisis de las mismas y su apertura a la realización de prácticas innovadoras, capaces de superar ciertas rutinas profesionales. Para lograr dichos objetivos este autor propone actividades como las siguientes:

a) Búsqueda de hipótesis alternativas. Mediante esta actividad se pretende superar el sometimiento del profesor a modelos estables de percepción, interpretación e intervención.

b) Utilización de formas diferentes de comprobación de hipótesis alternativas. Si se ha comenzado por la identificación de una variedad de posibles hipótesis, es lógico tratar de identificar distintos modos de comprobación de las mismas, a fin de dar con la que pueda explicar mejor un determinado problema que se analiza.

c) Puesta en práctica de actuaciones alternativas. Es decir, realizar distintos proyectos de intervención y desarrollarlos en situación de laboratorio. A partir del estudio de los resultados, el profesor puede obtener datos, reflexionar sobre la distinta eficacia de formas diferentes de actuación. Este tipo de práctica de intervención no es factible en situaciones reales de enseñanza, pero sí en la situación grupal que aporta el seminario o laboratorio.

d) Obtención de un conocimiento fiable de los resultados. La utilización de grabaciones técnicas, la actuación conjunta con los compañeros en la situación del seminario, posibilitan un conocimiento más exacto de los resultados de la propia actuación que el que se puede obtener sólo a través de la autoobservación en situaciones normales de enseñanza.

e) Ampliación de las perspectivas del grupo de profesores en formación mediante el contraste de las mismas con las opiniones del profesorado experimentado y de los supervisores que forman parte del seminario o que colaboran con él.

Actividades de un laboratorio didáctico

Berliner, al centrarse en el estudio de posibles actividades a desarrollar en un laboratorio didáctico, se refiere predominantemente a tres:

a) Observación. *b)* Práctica docente con alumnos y simulada. *c)* Aprendizaje mediado.

a) La *observación* constituye para este autor una actividad imprescindible en la formación del profesor. A su manera de ver, como fase previa a las prácticas

docentes, el profesor debería realizar al menos cien horas de observación, codificación y reflexión sobre documentos grabados. Dichas tareas de observación, codificación y análisis se proyectarían sobre actividades didácticas específicas relativas, por ejemplo, a la motivación, la distribución del tiempo, la utilización de ideas de los alumnos, la formulación de preguntas, etc. Los instrumentos para la observación y análisis podrán ser construidos en el propio grupo o bien proporcionados. La combinación de ambos procedimientos quizá sea la mejor solución. El material de trabajo puede consistir en lecciones modelo, consideradas así por representar la aplicación de principios teóricos relevantes en determinadas situaciones según niveles y áreas de contenido, o bien puede limitarse a conductas específicas, especialmente significativas de la actuación docente o del aprendizaje del alumno.

b) Un paso más en las actividades de laboratorio consiste en la realización de *prácticas docentes.* Berliner se refiere a la posibilidad de poner en práctica, siguiendo técnicas de microenseñanza, una amplia variedad de habilidades docentes. Advierte contra el supuesto de que la simple realización de las mismas constituya un factor de perfeccionamiento de la enseñanza. Para que ello sea así, es necesario, al contrario, que se debata y se reflexione sobre las actuaciones.

Otra variedad de práctica docente a realizar en laboratorio podría ser la basada en la utilización de la *simulación* de situaciones reales a través de programas de ordenador. La aplicación de este tipo de simulaciones, ampliamente realizada ya en otros ámbitos como la medicina de aviación, la policía, etc., aporta la notable ventaja de suprimir riesgos (una equivocación ante un programa de ordenador no significa lo mismo que ante un grupo de alumnos). Vienen realizándose ya importantes experiencias en este campo. Así, por ejemplo, Lloyd (1984), es autor de varios programas de simulación que se han utilizado en el campo de la educación especial.

La posibilidad de aplicación de esta clase de prácticas de simulación descansa en gran medida en el perfeccionamiento de los sistemas expertos y en el desarrollo de la síntesis de la voz como instrumento de comunicación del programa del ordenador. No obstante, hay que advertir, que si ya en las prácticas de laboratorio se produce una evidente descontextualización de la actividad docente (la actuación del profesor se realiza ante un reducido número de alumnos que son sus propios compañeros, durante períodos determinados de tiempo, sometida a controles diversos, etc.), en el caso de la simulación mediante el uso de ordenador, la descontextualización es lógicamente mayor. Así ocurre, que según investigaciones de Trumbull (1984), mediante la aplicación de programas de simulación que había diseñado Lloyd, los profesores que utilizan dichos programas, no consideran las situaciones presentadas por ordenador como auténticamente representativas de la realidad escolar.

c) Con el término de *aprendizaje mediado,* se refiere Berliner al que realiza el profesor en formación con asistencia de otro profesor experimentado. El ma-

yor conocimiento que tiene este último de la realidad puede constituir un importante factor estimulante para el desarrollo de nuevos aprendizajes en el profesor en formación. Cuando éste va a realizar una actividad práctica de enseñanza, el consejo del profesor con experiencia puede evitarle recorrer un largo camino de ensayos, de experimentaciones. Se cuenta además con la asistencia del supervisor en tareas de análisis y reflexión sobre la realidad observada. El papel del supervisor en este caso es especialmente importante para que el profesor utilice una serie de principios teóricos de interés científico y renovador que por sí mismo quizás no utilizaría o no lo haría con suficiente eficacia. Así pues, el aprendizaje mediado en seminarios o laboratorios didácticos se puede entender en el doble sentido de análisis y reflexión sobre lo observado, poniendo para ello en juego principios teóricos y la experiencia de profesores expertos, y por otra parte también, como instrumento para facilitar el avance en la adquisición de habilidades de enseñanza, al evitarle al nuevo profesor un largo camino ya recorrido por profesionales ya experimentados.

Es necesario considerar, por otra parte, que la observación y reflexión no deben limitarse al ámbito de lo directamente constatable. En línea con la perspectiva de investigación centrada en el estudio del pensamiento del profesor, se asume cada vez con mayor convencimiento que el principal mediador de la conducta docente es su propio pensamiento, el conjunto de percepciones, atribuciones y decisiones que mentalmente vive. Este complejo proceso mental es la principal causa de la naturaleza de las actuaciones docentes. De aquí la conveniencia de desarrollar en el profesor la capacidad de autoobservación y autoanálisis. Resulta evidente que ningún principio u orientación que consideremos apropiado para la tarea de enseñar va a ser asimilado y trasladado sin más, íntegramente por el profesor a la situación específica en que actúa. Se necesita un principio mediador constituido por la elaboración o procesamiento mental de tales informaciones y estímulos.

5. INTRODUCCION EN LA INVESTIGACION

Existe un creciente consenso entre quienes se dedican al estudio de la formación del profesorado, respecto a que dicha formación debe contemplar como uno de sus objetivos más destacados el desarrollo de actitudes y capacidades de investigación. Se dan varios niveles en la consideración de la importancia de la misma. Desde quienes opinan que los profesores deben estar al día sobre los avances de la investigación, que debe facilitárseles en términos que les resulten familiares a fin de que puedan aplicarla, a quienes se sitúan en el extremo de considerar que el profesor debe ser y de hecho es un auténtico investigador en el contexto de su ámbito de actuación. En un término medio se sitúan quienes ven la posibilidad de que el profesor participe como un miembro más de pleno derecho en los equipos de investigación.

De cualquier modo, y dado que la investigación implica un mejor conocimiento de la realidad y una posibilidad potencial de perfeccionarla, se acepta universalmente la conveniencia de una formación investigadora en el profesor. Durante su período de formación inicial, y aparte de los conocimientos que pueda adquirir e investigaciones en que pueda participar en relación con las distintas disciplinas de su plan de estudios, los seminarios o laboratorios deberían constituir ámbitos donde el profesor conozca, analice, evalúe, distintos proyectos de investigación y donde tenga oportunidad de recibir orientaciones para la realización de la misma. La actividad investigadora en los seminarios se manifiesta así como un valioso complemento de las actividades prácticas de enseñanza real o simulada, como un valioso instrumento para el análisis y reflexión sobre la realidad. No tendría sentido que a la identificación de determinados problemas o centros de interés especialmente relevantes, no siguiera una actividad de investigación (todo lo elemental que las circunstancias impongan), destinada a conseguir un conocimiento más pleno de la realidad y a procurar medidas de perfeccionamiento. Los problemas, punto de partida de las investigaciones a realizar, pueden surgir en relación con actividades prácticas o bien, pueden plantearse a nivel teórico. Se produce, en definitiva, como un circuito en el que a partir de la utilización de una fundamentación teórica determinada, se proyectan interrogantes, cuestiones a investigar sobre la práctica. O bien, podemos pensar que del estudio de los problemas que aparecen en ésta, surge la necesidad de realizar investigaciones para resolverlos. En todo caso, la actividad de investigación aporta al profesor una dimensión dinámica, renovadora de la enseñanza, frente a una simple conservación de sus

características actuales. De este modo, los seminarios o laboratorios se convertirían en instrumentos para la realización de prácticas de introducción en la investigación además de constituir instrumentos para la introducción en prácticas docentes.

Frente a una postura exclusivista en cuanto al tipo de investigación a utilizar, es posible pensar que dicha investigación adoptará distintas perspectivas, características según el objeto de estudio. Será conveniente pues, la introducción del alumno en técnicas para la investigación del contexto de enseñanza, del *currículum*, de la interacción o comunicación en el aula, de los recursos, del pensamiento del profesor.

Investigación de la conducta en el aula

La investigación sobre el comportamiento observable del profesor en el aula requiere el conocimiento de esquemas teóricos de partida en los que fundamentar la actividad. Estos esquemas vendrán dados por un paradigma para la comprensión de la función docente, a partir del cual se seleccionarán datos y se realizarán juicios. Siguiendo a K. Zeichner (1983), se podrían utilizar, a título introductorio, los paradigmas culturalista, social, humanista, técnico e investigador.

Una vez delimitada la base de partida para la investigación, es necesario recorrer un largo camino con pasos relativos a la selección de unidades de observación, la elección o elaboración de sistemas de registro, la obtención de datos y su análisis e interpretación. Se ha de procurar que el profesor acceda al conocimiento de las características de cada uno de estos pasos en la investigación:

1. Así, al conocimiento de unidades temporales y naturales de observación y de los criterios pertinentes para la elección de las mismas.
2. Ha de conocer, por otra parte, los posibles sistemas de registro, fundamentalmente los correspondientes a sistemas de categorías, listas de control, escalas de clasificación y registro tecnológico. En qué momentos resulta más apropiado elegir uno u otro y en qué situaciones y de qué modo puede proceder a la elaboración de un sistema apropiado al contexto en el que se encuentra actuando.
3. Los siguientes pasos, basados en el análisis e interpretación de los resultados, son asimismo, de notable importancia y requieren un entrenamiento como los anteriores a partir del estudio de investigaciones ya realizadas en esta línea.
4. Finalmente, ser consciente de las limitaciones y posibilidades de esta metodología de investigación, constituye un factor necesario a la hora de utilizarla.

Investigación sobre el pensamiento del profesor

Para la realización de investigaciones sobre los procesos mentales del profesor (percepciones, atribuciones, decisiones) se pueden poner en práctica una amplia serie

de técnicas. Shavelson (1981) cita, entre otras, las de laboratorio, pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, elaboración de diarios e informes escritos, etc. Cada una de ellas tiene su ámbito específico de utilización. Así,

1. En un *seminario* tendría sentido la utilización de la técnica de laboratorio, en la que se simulen situaciones de enseñanza y se proceda a una modificación sistemática de variables para intentar esclarecer los procesos mentales del profesor. No sería utilizable, sin embargo, esta técnica en las prácticas reales de enseñanza.
2. Las técnicas de pensamiento en voz alta, la entrevista y los informes escritos, se pueden utilizar en el estudio del pensamiento del profesor en la fase de planificación de la enseñanza.
3. La estimulación del recuerdo, en combinación con la utilización de grabaciones tecnológicas (predominantemente en vídeo), son recomendables para el estudio del pensamiento interactivo del profesor.
4. La realización de diarios y el análisis del contenido de los mismos constituye otra técnica para la investigación del pensamiento interactivo, a la que actualmente se concede considerable interés. Tiene su precedente en los informes escritos exigidos con frecuencia por los supervisores de prácticas. Exigen y desarrollan en el profesor el conocimiento de principios teóricos de partida, la utilización del lenguaje normal y cierta capacidad de reflexión. Los diarios, como los autoinformes, son por lo tanto, técnicas basadas en el ejercicio de la autoobservación y autorreflexión. Se utilizan especialmente en el estudio de la evolución del pensamiento del profesor a lo largo de la realización de las prácticas de enseñanza.

Para la utilización de esta clase de técnicas, es necesario el conocimiento de los fundamentos teóricos de partida, cómo se producen los procesos mentales del profesor, cómo tienen lugar sus percepciones, atribuciones y decisiones, qué fuentes y factores inciden en la naturaleza de dichos procesos. Resulta evidente asimismo, la necesidad de conocer, como en otras metodologías de investigación, cuáles son sus limitaciones y las de los resultados a que pueden dar lugar.

Investigación ecológica

Mediante las técnicas a las que se ha hecho referencia, el profesor en formación se iniciaría en los procedimientos de investigación relativos a la actuación del profesor y a los procesos mentales del mismo. En los últimos años se ha concedido una atención prioritaria quizás al estudio de los procesos mentales como mediadores de la conducta, sin que ello signifique el olvido de las técnicas basadas en el estudio de ésta.

Existe otra importante perspectiva desde la que investigar la enseñanza. Se trata del conjunto de características de la situación en que se desarrolla y de su influencia

interactiva. De aquí que el tercer grupo, importante, de técnicas en cuyo conocimiento se deberá introducir al profesor, sea precisamente el de las vinculadas con el conocimiento de la naturaleza del *contexto* en que tiene lugar la enseñanza. Para Doyle (1985) mediante estas técnicas se pretende estudiar el ritmo natural de actividad en el aula y se caracterizan por:

a) Centrarse en informaciones a largo plazo que se plasman en informes descriptivos más que en categorías preestablecidas o tablas de puntuación.
b) Poner interés en la descripción de los procesos del aula dentro del marco de los hechos circundantes.
c) Tomar en consideración la perspectiva de los participantes: cómo ven la realidad profesores y alumnos.

Las técnicas pertenecientes a este grupo, por lo tanto, tienen por finalidad el estudio de la realidad natural del aula en su complejidad, multidimensionalidad, pluralidad. Toman en consideración la perspectiva personal de los participantes en la situación que se estudia y los antecedentes o «historia» de tal situación, así como los contextos más amplios dentro de los que se desarrolla. Erickson (1986) denomina a esta investigación «interpretativa», por el especial interés que pone en el conocimiento de la opinión de los participantes.

El profesor, al introducirse en este tipo de investigación, debe practicar una serie de técnicas comunes con la clásicamente denominada *investigación de campo.* Es decir:

a) La participación intensa y durante largos períodos de tiempo en una situación de campo (observación participativa y prolongada; hacerse uno más entre el conjunto de personas integrantes de la situación bajo estudio).
b) La cuidadosa recogida de lo que ocurre mediante notas escritas o instrumentos.
c) El análisis e informe a través de la descripción minuciosa utilizando narraciones y notas directas de las entrevistas, así como una descripción más general en tablas-resumen y estadística descriptiva.

En la realización de investigación sobre el contexto de la enseñanza, el profesor ha de llegar a conocer procedimientos para la recogida de datos (intensiva y sistemática), para su análisis y explicación. También ha de conocer aspectos relativos a los condicionamientos éticos de la investigación (respeto a las personas implicadas).

Por supuesto que muy probablemente los profesores en su período de formación no podrán poner en práctica el conjunto de técnicas a que se ha hecho referencia. Pero sí quizás realizar investigaciones correspondientes a alguno de los tipos descritos y participar en el conocimiento de otras realizadas por otros miembros del seminario.

6. ATENCION AL DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESOR

Existe una creencia fuertemente arraigada a nivel social, relativa a la importante influencia de las actitudes y de los rasgos personales o «manera de ser personal» del profesor, sobre su actuación eficaz ante los alumnos.

Son varias las perspectivas científicas desde las cuales esta creencia puede avalarse y en cierta medida, explicarse también. Se puede hacer referencia a las recientes investigaciones de psicología cognitiva, en las que se constata la importante influencia de un componente actitudinal, emocional, que es preciso conocer y tratar, porque el estudio en exclusiva del ámbito intelectual no es suficiente para llegar a un conocimiento completo de las estrategias mentales en la actuación docente.

Por otra parte, las recientes investigaciones en torno a la necesidad de desarrollo en el profesor de la capacidad de reflexión, extienden ésta no sólo a la consideración de la enseñanza desde la perspectiva de determinados principios pedagógicos y didácticos, sino también de carácter moral. En este sentido, se perfila una actuación moral basada en el deber y una moral basada en el ser o forma de comportamiento del profesor (D. Liston y K. Zeichner, 1987). Se trata de estimular la capacidad de reflexionar sobre sí mismos, sobre los rasgos personales implícitos en la relación con los alumnos, para llegar finalmente a una postura de compromiso con los considerados como más oportunos.

Otra importante perspectiva de investigación que incide en el relevante papel de las actitudes del profesor, lo es la teoría de la acción. Podríamos decir en este sentido, que en el desarrollo completo de la actividad profesional existen tres importantes planos:

— el del saber;
— el del saber hacer;
— el de las actitudes como motor subyacente a toda actividad.

No basta por lo tanto, conocer las características de una determinada realidad, ni siquiera conocer la forma de actuar sobre ella. Es preciso, además, querer actuar y querer hacerlo de una determinada manera. Situándonos en la perspectiva de la

acción educativa (R. Tausch, 1987), podemos considerar la educación, la tarea del profesor como un puente o elemento intermedio entre el mundo de lo real o existente y el mundo de lo ideal, de lo pensado o imaginado (teoría de Popper sobre los tres mundos). Situamos la actuación del profesor como componente dinamizador destinado a configurar la realidad según un modelo o ideal previamente establecido. Y una vez llegados a este punto, constatamos que tanto la naturaleza, las características del modelo a que se aspira, como la forma en que los profesores lo asumen personalmente y las actitudes que desarrollan en torno a él, ponen de relieve la importante influencia de las actitudes y los rasgos personales del profesor en la educación.

La determinación de las características del modelo a que se aspira resulta tan problemática como la identificación de un ideal de persona formada o educada. Una primera vía de aproximación podría venir dada, sin embargo, por el estudio de las características de la sociedad en que se educa la persona y de su previsible evolución futura. En este sentido, llama la atención primeramente, el hecho de la progresiva cesión, por parte de la familia y de la comunidad próxima, de importantes funciones que en otros tiempos venían desempeñando en torno a la formación del niño y del joven en la esfera de los valores (religiosos, morales, culturales, estéticos...) y de los lenguajes. La institución escolar debe asumir progresivamente mayor responsabilidad en la formación de dimensiones personales que antes no parecían ser, por lo menos, de su exclusiva competencia. La modificación de las características de la vida familiar en muchos sectores de la sociedad, determina que no pocos componentes de la formación personal deban estimularse en la institución escolar, o al menos, de forma compartida con la familia.

Todo ello da lugar a que la formación profesional del profesor no pueda contemplarse sólo como una introducción en el conocimiento y dominio de técnicas de enseñanza intelectual o de organización grupal. Resulta necesario dedicar una creciente atención a su capacidad para la estimulación del desarrollo personal completo de los alumnos. A su vez, resulta que dicha capacidad para la estimulación del desarrollo personal de otras personas, reside, en último término en el nivel de desarrollo personal del propio profesor, por lo que en definitiva, tendríamos que advertir sobre la necesidad de que en el proceso de formación profesional del profesor se atienda de manera importante a la estimulación de sus rasgos personales. Y dado que estos rasgos pueden evolucionar a lo largo de diferentes etapas de la vida, la atención a los mismos debería ser permanente. R. Tausch (1987) se refiere a la importante influencia de la formación personal del profesor sobre la enseñanza, con las siguientes palabras:

> «Los maestros que se han desarrollado, que en su interioridad son libres y que, además, desde el punto de vista psíquico, son capaces de vivir en alto grado, fomentan considerablemente en el aula el aprendizaje personal y material de sus alumnos. Se comportan autónomamente en el proceso de enseñanza, son razonablemente activos en múltiples formas, aprovechan de sus experiencias, pueden valerse de sí mismos, por lo general no se someten a instrucciones y disposiciones detalladas. Personas psíquicamente desarrolladas constituyen las condiciones para el desarrollo psíquico de los alumnos.»

Investigaciones realizadas sobre rasgos personales del profesor y su proyección en la enseñanza, ponen de relieve la existencia de correspondencia entre su actuación

fuera y dentro del aula. En este sentido, el profesor parece no poder dejar de actuar con sus alumnos tal como lo hace con otras personas en otros contextos (timidez, apertura, frialdad, tensión, entusiasmo...). Es más, se puede constatar cómo determinadas situaciones personales especialmente críticas (enfermedad, divorcio...), se proyectan en su relación con los alumnos y en las características de la enseñanza (O. Wittern y A. M. Tausch, 1980).

Identificación de rasgos personales

Entre los rasgos personales del profesor especialmente influyentes en su relación con los alumnos, se han identificado desde hace años a partir de los trabajos de Rogers, los siguientes:

a) Escuchar atento, comprensión de la realidad anímica del alumno.
b) Preocupación respetuosa del profesor por el alumno.
c) Naturalidad, ser auténtico del profesor sin fachadas o apariencias.

La constatación empírica de la repercusión real de estos rasgos sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos puede realizarse de diversas maneras. Es posible la recogida de datos a través de la observación del comportamiento del profesor en el aula y la aplicación de escalas de evaluación de rasgos o actitudes. Es posible también la evaluación de los mismos a través de contestaciones de los alumnos a cuestiones preparadas al efecto. Se puede proceder a la grabación de la actuación del profesor y el análisis posterior de sus actitudes... De este modo, D. Aspy y F. Roebuck (1974, 1977) en un estudio comparativo con dos grupos de profesores (que utilizaban y no utilizaban respectivamente con sus alumnos estos rasgos), pudieron comprobar a nivel de jardín de infancia y de escuela primaria, que la presencia de tales rasgos en el profesor da lugar a:

— un mayor rendimiento en el aprendizaje de distintas disciplinas como las matemáticas y el lenguaje durante todo el período de escolaridad estudiado;
— un incremento en el nivel de cociente intelectual y en pruebas de creatividad;
— un descenso en las ausencias a clase de los alumnos;
— descenso de problemas de carácter disciplinar;
— mayor satisfacción consigo mismo y con su aprendizaje;
— mayor nivel de autonomía en el comportamiento;
— mejor clima relacional con los profesores y mayor interés general por cuestiones de la escuela.

Las mejoras relativas al rendimiento general, al clima relacional, la motivación y la autoestima, se detectan no sólo en alumnos de carácter medio, sino también en alumnos considerados con dificultades en el aprendizaje.

Investigaciones realizadas en el nivel de enseñanzas medias por O. Wittern y

A. M. Tausch (1982) mediante la grabación de clases y su posterior análisis, confirman en gran parte los resultados anteriores. Profesores comprensivos, respetuosos y naturales en su comportamiento, daban lugar a actuaciones de los alumnos caracterizadas por una mayor motivación y autonomía, una elevación de la propia imagen, más solidaridad en el trato con los compañeros, mejora en la confianza para la relación con sus profesores, incremento de la capacidad de expresión personal...

La identificación de rasgos de actuación como los anteriores requiere de una operativización de los mismos en conductas más específicas, a fin de poder constatar de manera empírica cuándo se dan. Concretamente, bajo los enunciados generales de comprensión, respeto y naturalidad, se ha considerado la existencia de actuaciones relativas a:

— proponer alternativas;
— realizar sugerencias;
— proporcionar materiales y fuentes de documentación auxiliares;
— realizar negociaciones y llegar a acuerdos y compromisos con los alumnos;
— realizar actividades en común con ellos (Tausch y Tausch, 1979);
— hablar menos;
— realizar menos preguntas;
— utilizar menos la enseñanza frontal;
— configurar la clase individualmente;
— recurrir a los sentimientos;
— mantener mayor comunicación visual;
— utilizar las ideas de los alumnos;
— mantener diálogos con ellos;
— proporcionar mayores explicaciones;
— utilizar un lenguaje más accesible;
— utilizar formas de agrupamiento flexible (Aspy y Roebuck, 1974, 1977).

Desarrollo de rasgos personales

La adquisición de rasgos personales como los descritos, se enfrenta a una serie de dificultades importantes desde la perspectiva de la enseñanza institucionalizada y de la formación convencional del profesor.

No se trata de rasgos que puedan adoptarse en el contexto escolar y dejar de hacerlo fuera de él. Un profesor no puede intentar ser comprensivo, natural y respetuoso de nueve a doce y dejar de serlo fuera de este horario. Son rasgos que acompañan de manera constante, en todas las situaciones en que se pueda encontrar fuera y dentro del aula. Ello exige actuar sobre el profesor no ya como tal, sino como persona: tratar de hacer de él una persona comprensiva, respetuosa, natural.

Pueden estimularse estos rasgos a través del conocimiento y la comprensión de sus características, de sus repercusiones. Pero esto no es suficiente. El profesor en formación o en activo, puede llegar a comprender el alcance y conveniencia de dichos

rasgos y desear incluso adoptarlos en su comportamiento con los alumnos, y sin embargo, no ser capaz de llevarlos a la práctica. En otras ocasiones, un profesor será capaz de adoptar comportamientos relativos a estos tipos de actitudes o rasgos, independientemente de las circunstancias en que se encuentre, por ejemplo, del número de alumnos.

Parece ser que la adquisición de los rasgos que se han citado, se produce de forma paralela al desarrollo de la autoaceptación, la autoestima y la seguridad interior. Y que este tipo de sentimientos hacia la propia persona, se refleja en nuestros sentimientos hacia las personas con quienes nos relacionamos. De este modo, en la medida en que intentemos comprendernos mejor, estaremos en condiciones de comprender mejor a los demás. Lo mismo podría decirse respecto al respeto propio y al de los otros o a la naturalidad en el comportamiento. En este sentido, para desarrollar estos rasgos personales se va a necesitar de una cierta capacidad de autoobservación y autoanálisis así como de la capacidad para la observación y análisis del mundo anímico de los alumnos. El profesor debería reflexionar en torno a cuestiones como las siguientes:

— detectar e identificar los propios sentimientos;
— identificar aspectos valiosos o no valiosos en el propio comportamiento y las causas subyacentes;
— tratar de adoptar alternativas de superación;
— preguntarse por los sentimientos de los alumnos;
— tratar de identificar las causas de estados anímicos de los alumnos;
— tratar de detectar a través de los gestos, la naturaleza de sus sentimientos, preocupaciones...;
— tratar de meterse en su mundo psíquico;
— considerar a los alumnos como personas dotadas de derechos y deberes;
— identificar el trato proporcionado a los alumnos con el trato deseable para uno mismo y para todas las personas;
— identificación de un clima relacional de calor humano en la interacción con los alumnos;
— identificación de una relación natural frente a actuaciones estereotipadas;
— identificación de actitudes del alumno hacia el profesor y la actividad académica.

En relación con todo lo anterior hay que señalar que la formación inicial del profesor, tanto a lo largo de la actividad dentro de cada disciplina, como fundamentalmente a través de la supervisión de sus prácticas y de la realización de seminarios con carácter teórico y práctico como los que se han descrito, puede influir, y de acuerdo con los argumentos que se han expuesto, debería hacerlo, en el sentido de estimular el desarrollo personal del profesor en línea con las actitudes y rasgos que se han mencionado.

El profesor debería reflexionar sobre formas de actuación docente según las actitudes descritas, al tiempo que lo hace de acuerdo con otros principios teóricos relevantes. Se trataría así de desarrollar en él, de acuerdo con palabras de Liston y

Zeichner (1987), una «ética del ser» o de la manera de actuación personal en relación con los alumnos.

La utilización de documentos escritos y de grabaciones en audio y vídeo, la simulación mediante programas de ordenador, podrían constituir recursos de interés para la estimulación de dichos rasgos personales. Ahora bien, existe un factor más decisivamente influyente quizás. Se trata de la relación del profesor en formación con profesores ya experimentados (entre ellos el mismo supervisor), que posean el dominio de este tipo de rasgos. Dicha relación puede crear un clima de trabajo que en sí mismo contenga una serie de valores eminentemente formativos (suele admitirse comúnmente que el profesor reproduce no los conocimientos y técnicas que «aprende», sino las prácticas que vive).

BIBLIOGRAFIA

ASPY, D. y ROEBUCK, F. (1974): «From human ideas to human technology and back again many times». En *Education, 95,* págs. 163-171.

ASPY, D. y ROEBUCK, F. (1977): *Kids don learn from people they don'like.* Human Ressource Development Press, Amherst/Mass.

BERLINER, D. (1987): «Una aportación de la ciencia de laboratorio a programas de formación de profesores». En *Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado.* Granada, mayo 1987.

DEWEY, J. (1933): *How we thing to the Educative Process.* Henry Regnery Co., Chicago. *(Cómo pensamos.* Jorro, Madrid.)

DOYLE, W. (1985): «La investigación sobre el contexto del aula». En *Rev. de Educación,* número extraordinario.

ERICKSON, F. (1986): «Qualitative Methods in Research on Teaching». En WITTROCK, W. (1986): *Handboock of Research on Teaching.* MacMillan, Nueva York.

FITZGIBBON, A. (1987): «Modelo de aprendizaje experiencial como modelo de supervisión de la enseñanza de los futuros profesores». En *European Journal of Teacher Education,* 10, pág. 2.

GREENE, M. (1973): *Teacher as stranger.* Wadsworth Public, Belmont. Cal.

HUBERT, G. L. (1987): «Ideas y acciones del profesor: formación continuada del profesorado para las situaciones críticas del aula». En *Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado.* Granada, mayo 1987.

KREMER-HAYSON, L. (1987): «Contenido y naturaleza de los dilemas hallados por los supervisores de profesores». En *European Journal of Teacher Education, 10,* pág. 2.

LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1987): «Reflective Teacher Education and Moral Deliberation». En *Journal of Teacher Education, 3.*

LLOYD, S. (1984): *The Development of a computer simulation for consulting teachers.* University of Illinois, Urbana, Champaing.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981): «Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviors». En *Review of Educational Research, 51,* 4.
SHULMAN, L. (1987): «Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform». En *Harvard Educational Review, 57,* 1.
STONES, E. (1987): «Teaching Practice Supervision: Bridge betwen theory and practice». En *European Journal of Teacher Education, 10,* 1.

TAUSCH, R. y TAUSCH, A. (1979): *Errichungspsychologie, Begegnung von Person zu Person.* Hogrefe, Götingen.
TAUSCH, R. (1987): «El fomento del aprendizaje personal del maestro». En *Revista Educación de Tubbingën, 2.*
TRUMBULL, D. (1984): *Influence of users perspectives on them interpretations of a microcomputer simulation.* Paper presented at the annual meeting of the AERA. Nueva Orleáns.

VAN MANEN, M. (1977): «Linking ways of knowing with ways of being practical». En *Curriculum Inquiry, 6.*

WITTERN, O. y TAUSCH, A. (1980): «Persönliche Beeintrachtigung von Leheren in ihrem beruflichen und privatem Leben». En *Psychologie in Erziehung und Unterrich, 27.*

ZEICHNER, K. (1983): «Alternative Paradigms of Teachers Education». En *Journal of Teacher Education, 34.*
— (1987): «Enseñanzas reflexivas y experiencias de aula en la formación del profesorado». En *Revista de Educación,* número extraordinario.
— (1988): «Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos». En VILLA, A. (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente.* Narcea, 1988, págs. 110-127.
ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987): «Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar». En *Harvard Educational Review, 57,* 1.

4

ORIENTACIONES PARA LA REFLEXION SOBRE DIMENSIONES DIDACTICAS RELEVANTES

1. INTERACCION CONTEXTUALIZADA EN EL AULA

Las actividades del profesor y del alumno, así como la interacción entre ellas, vienen condicionadas en gran medida por la naturaleza del contexto en que se producen. Dicho contexto está conformado por una amplia serie de factores metodológicos, organizativos, de preparación docente, de la propia historia del grupo e incluso, materiales (espacio y medios...). A su vez, las características de la vida en el aula vienen determinadas por circunstancias y condiciones del contexto institucional (dotaciones, organización, clima relacional, el mismo «tamaño» del centro...). Y podríamos aludir a un contexto aún mayor, de carácter sociocultural, actuante sobre la institución como tal y sobre cada uno de sus miembros de manera individualizada.

Si nos conformáramos con la recogida y análisis de datos sobre aspectos muy puntuales de conducta observable en el profesor o en el alumno, o bien de interacción entre ambos, no lograríamos profundizar en el conocimiento de lo que ocurre en el aula. Sin embargo, mediante el estudio de las circunstancias del contexto en que tienen lugar, nuestra capacidad de interpretación y comprensión, se incrementan considerablemente.

Investigación ecológica

En este sentido, la utilización de procedimientos de investigación ecológica puede constituir en principio, una buena fuente de datos para el enriquecimiento de la capacidad de observación, análisis e interpretación del proceso didáctico. F. Hamilton (1983), ha puesto de relieve algunas de las dimensiones más relevantes en este tipo de investigación.

a) Su atención a la interacción entre personas y contextos, especialmente en términos de reciprocidad más que de simple causalidad direccional profesor-alumnos.
b) Consideración de la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos, en lugar de aislar unos pocos factores y clasificarlos como causas y efectos.

c) Consideración del contexto del aula dentro de otros contextos: la escuela, la comunidad, la familia, la cultura..., todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula.
d) Consideración de los procesos no observables como importantes fuentes de datos.

A estas características habría que añadir otras varias, estudiadas por diversos autores. Una de las más significativas quizás lo sea el interés por la interpretación que realizan de la situación que se investiga quienes se encuentran implicados en ella. De aquí que a la investigación ecológica se la denomine también interpretativa (F. Erickson, 1986). En otras ocasiones se ha subrayado el interés por el conocimiento de la evolución histórica de los fenómenos, como determinante de sus características en la actualidad. En otros casos se incide en el estudio de la influencia de los factores contextuales sobre los procesos mentales del profesor (percepciones, atribuciones, juicios, decisiones).

MODELOS

Dos modelos suelen citarse como representantes de la investigación ecológica en el aula: los elaborados por Tikunoff (1979) y por Doyle (1977).

1. El modelo de *Tikunoff* da a conocer la existencia de una pluralidad de variables influyentes sobre la actividad didáctica, variables que agrupa en tres clases: situacionales, experienciales y de comunicación. Estas variables interactúan entre sí de un modo extraordinariamente complejo dando lugar en cada caso a unas características de interacción diferentes.
2. En el modelo ecológico de *Doyle* se estudia especialmente la relación entre los procesos mentales del alumno y los condicionamientos de carácter sociocultural de la enseñanza. En este modelo, y a partir de la identificación del importante papel de las tareas que se realizan en el aula, se analizan tres formas de actuación del alumno en torno a ellas:
   a) Para descubrirlas y reconocer su importancia.
   b) Para elegir las estrategias cognitivas y las técnicas de trabajo adecuadas para resolverlas.
   c) Para establecer un «clima de negociación» con el profesor, en el que se delimiten formas de comportamiento, y niveles de exigencia en la realización de dichas tareas.

Orientaciones para el profesor

El conocimiento de obras como las de los autores mencionados puede proporcionar al profesor en formación orientaciones para el análisis y la reflexión sobre la enseñanza en relación a una amplia serie de aspectos. Por ejemplo:

— el carácter histórico-evolutivo de los procesos que se observan en un momento determinado;
— la vinculación de dichos procesos con factores contextuales de ámbito mayor (institucional, sociocultural);
— el carácter interactivo, mutuamente influyente de todos los factores que componen una situación específica;
— la considerable influencia de componentes no directamente detectables como los correspondientes a la naturaleza del pensamiento del profesor y alumnos;
— el interés del «clima» social en que se desarrolla la interacción didáctica.

Ahora bien, estas orientaciones tienen un carácter muy general. Es posible que el profesor que empieza necesite esquemas más precisos para dirigir su actividad de observación y análisis en el aula. Y podemos pensar que, aun cuando es deseable que él mismo los elabore, esta tarea se le puede facilitar proporcionándole en principio algún tipo de modelo ya existente de observación.

CONCEPTO DE «SEGMENTO»

El primer paso a dar en este sentido, podría ser la delimitación, dentro de la actividad global en el aula, de una serie de «segmentos» o secuencias claramente identificables, y el estudio en profundidad después, de sus principales componentes así como de la influencia de éstos en la interacción profesor-alumno.

Uno de los primeros autores que han utilizado el concepto de «segmento», ha sido Gump (1967), quien tras observar durante dos días a seis profesores, llegó a dividir en segmentos su actividad, de acuerdo con criterios como contenidos, forma de liderazgo docente, organización grupal, actividad del alumno y secuencia de actividad. Posteriormente, el concepto ha sido utilizado por autores como Stodolsky (1983, 1984) y Berliner (1983).

Recientemente, Burns y Anderson (1987) estudian el concepto de segmento e identifican en él dos importantes componentes:

a) Las actividades de interacción.
b) La contextualización de dichas actividades.

El profesor actúa de las siguientes maneras: orientando, enseñando, dirigiendo, preparando *feedback*, clarificando roles y normas, corrigiendo errores, manteniendo el nivel de actividad. El alumno actúa, por su parte, implicándose en los objetivos del segmento, en su metodología y en los contenidos de aprendizaje.

Tanto las actividades del profesor como las del alumno, así como la interacción entre ambas, se realizan dentro de un ámbito contextual definido fundamentalmente por los objetivos del segmento, la estructura de actividad que se da en él y los contenidos sobre los que se trabaja.

a) Los propósitos u *objetivos* de cada segmento pueden ser de carácter organizativo o puramente instructivo. Entre los propósitos organizativos, Burns cita los siguientes:

— de procedimiento: se presentan y explican normas, orientaciones de trabajo;
— de dirección: se dan normas de carácter puntual para la realización de tareas;
— de evaluación: consisten en la aplicación de pruebas;
— de transición: se proyectan para un cambio de actividad;
— de cierre: se encuentran en la clausura de una determinada actividad.

Entre los propósitos de enseñanza se citan los siguientes:
— de desarrollo: presentar conocimientos nuevos o recientemente introducidos para discutirlos con los alumnos;
— de revisión: revisar, corregir conocimientos y trabajos previamente presentados;
— de práctica: proporcionar tiempo a los alumnos para consolidar determinados aprendizajes;
— de enriquecimiento: proporcionar al alumno oportunidad de ampliar conocimientos y habilidades.

b) La naturaleza o estructura de *actividad* del segmento se define según tres importantes características: el método o técnica didácticos utilizados, el sistema de agrupamiento y la forma de asignación de trabajo.

Las técnicas abarcan aspectos relativos a formas de selección del contenido y de presentación a los alumnos. Hay una considerable variedad, pudiéndose clasificar en dos grandes apartados:

1. Las relativas a actividades del profesor como exposición, demostración, discusión.
2. Las correspondientes a la utilización de medios como los textos escolares, los medios audiovisuales, etc. Las técnicas utilizadas pueden variar a lo largo de un segmento de enseñanza.

El sistema de agrupamiento presenta modalidades que oscilan desde la utilización del grupo total de alumnos al trabajo individualizado, pasando por la actividad en equipo. También estas formas de agrupamiento pueden variar e incluso combinarse simultáneamente a lo largo de un segmento de actividad en el aula.

Finalmente, dentro de la estructura de actividad o metodología, se estudia también la forma de asignación de tareas. Dicha asignación se puede realizar a todo el grupo de manera uniforme o bien a determinados equipos e incluso puede darse una asignación individualizada.

c) El tercer componente básico del segmento de actividad es el *contenido* de la misma. Dicho contenido se estudia desde la perspectiva del área de conocimiento, y en este sentido, se habla de contenido de ciencias sociales, de lenguaje o de matemáticas... O bien, se estudia desde la perspectiva de su dificultad o de la naturaleza de las operaciones cognitivas implícitas en su aprendizaje. Burns y Anderson (1987) citan al respecto los trabajos realizados por Doyle, quien diferencia cuatro tipos de contenidos en función de las operaciones cognitivas que se ponen en funcionamiento:

— de memorización;
— de procedimiento o rutina;
— de comprensión;
— de opinión.

De manera simplificada, el esquema de orientaciones de observación que se puede obtener a partir del estudio de Burns y Anderson sobre segmentos de actividad en el aula, abarcaría aspectos como los siguientes:

1. ACTIVIDADES DE INTERACCION

1.1. *Actividades del profesor*
- — Orientar
- — Enseñar
- — Dirigir
- — Proporcionar *feedback*
- — Corregir problemas
- — Clarificar reglas de comportamiento
- — Mantener la actividad

1.2. *Actividades del alumno*
- — En relación con los objetivos del segmento.
- — En relación con actividades cooperativas.
- — En relación con aspectos del contenido.

2. CONTEXTUALIZACION DE LA INTERACCION

2.1. *Objetivos del segmento o secuencia en que se inscribe la interacción*
- — De carácter organizativo.
- — De carácter instructivo.

2.2. *Metodología o estructura de la actividad*
- — Técnicas didácticas específicas centradas en el profesor, en los alumnos, en los medios...
- — Formas de agrupamiento: toda la clase, en equipo, tutorial, individual.
- — Formas de asignación de trabajo: uniforme, adaptada, individualizada.

2.3. *Contenido del segmento*
- — Area: matemáticas, lenguaje, etc.
- — Dificultad: leve, media, elevada...

Síntesis

Así pues, mediante la utilización de un esquema orientador para la recogida de datos como el propuesto por Burns y Anderson, un determinado segmento de interacción en el aula viene a caracterizarse en función de sus objetivos, su metodología y su contenido. El profesor en prácticas, a la hora de observar y reflexionar sobre la conducta del profesor y del alumno, puede contar con una amplia serie de referencias:

— cuáles son los objetivos que se pretenden con mayor intensidad;
— qué técnicas se utilizan más frecuentemente;

— qué formas de agrupamiento predominan;
— cómo se asigna el trabajo a los alumnos;
— cuál es la dificultad del contenido y si esta dificultad se corresponde con la capacidad de los alumnos;
— cómo influyen estos factores y su interacción sobre la actividad del profesor y del alumno.

Mediante la observación de segmentos y su análisis desde una pluralidad de perspectivas, podríamos llegar a interpretar la actuación del profesor como vinculada a determinados objetivos (organizativos, de enseñanza), metodología (verbal, activa, colectiva, tutorial) y contenidos (nivel de dificultad y naturaleza de los mismos). Además de un estudio de frecuencias en torno a diversos tipos de segmentos de actuación, parece recomendable se proceda a un análisis de secuencias o encadenamiento de los mismos dentro de la actuación global del profesor en el aula.

Es necesario advertir, finalmente, que cualquiera que sea el esquema elegido, éste no debe tomarse como un marco acabado, sino como un instrumento a completar por el profesor en formación de acuerdo con las características de la situación en que se encuentre. Tras un primer momento en que se le proporcionen esquemas hechos, en una segunda fase el mismo profesor procederá a elaborarlos individual o grupalmente en sesiones de seminario y con la orientación de un profesor supervisor.

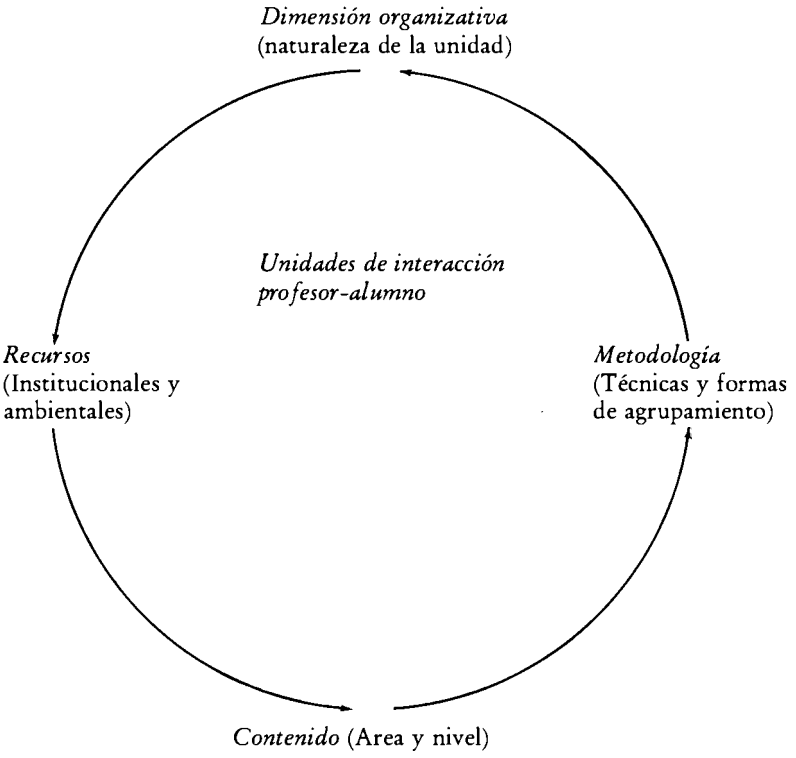
Utilización de grabaciones en vídeo: descripción de una experiencia

MOTIVOS

No siempre es posible la observación directa del proceso didáctico. No siempre es posible contar con secuencias especialmente relevantes de cara a identificar aspectos de la actuación docente o discente o de la interacción entre ambos, de la utilización de recursos determinados, etc. De aquí que se haya hecho uso de diversos recursos tecnológicos para la simulación y sustitución de secuencias directas de enseñanza. Se han utilizado grabaciones en audio, en vídeo, se ha hecho uso también del ordenador o bien se utiliza simplemente el relato o informe escrito. Entre todos ellos, el que más puede aproximar a la realidad quizás sea el sistema de grabación en vídeo. Nos permite acceder a las dimensiones visual y auditiva de la enseñanza así como a su desarrollo en el tiempo real. La simulación a través de ordenador, aun cuando facilita la manifestación de la capacidad creativa del profesor, sin producir consecuencias negativas sobre los alumnos, sin embargo, da lugar a una mayor sensación de alejamiento de la realidad. Documentos escritos y grabaciones en audio presentan la realidad de forma menos completa que las grabaciones en vídeo y no permiten la introducción de variaciones en el desarrollo de la secuencia como en el caso del ordenador.

Basándonos en parte en motivos didácticos como los anteriores y en parte

REFLEXION SOBRE LA INTERACCION CONTEXTUALIZADA EN EL AULA



UTILIZACION DEL VIDEO PARA LA REFLEXION SOBRE LA INTERACCION CONTEXTUALIZADA EN EL AULA

1. *Motivos*

2. *Realización de un proyecto de unidad didáctica*

3. *Grabación de la unidad*

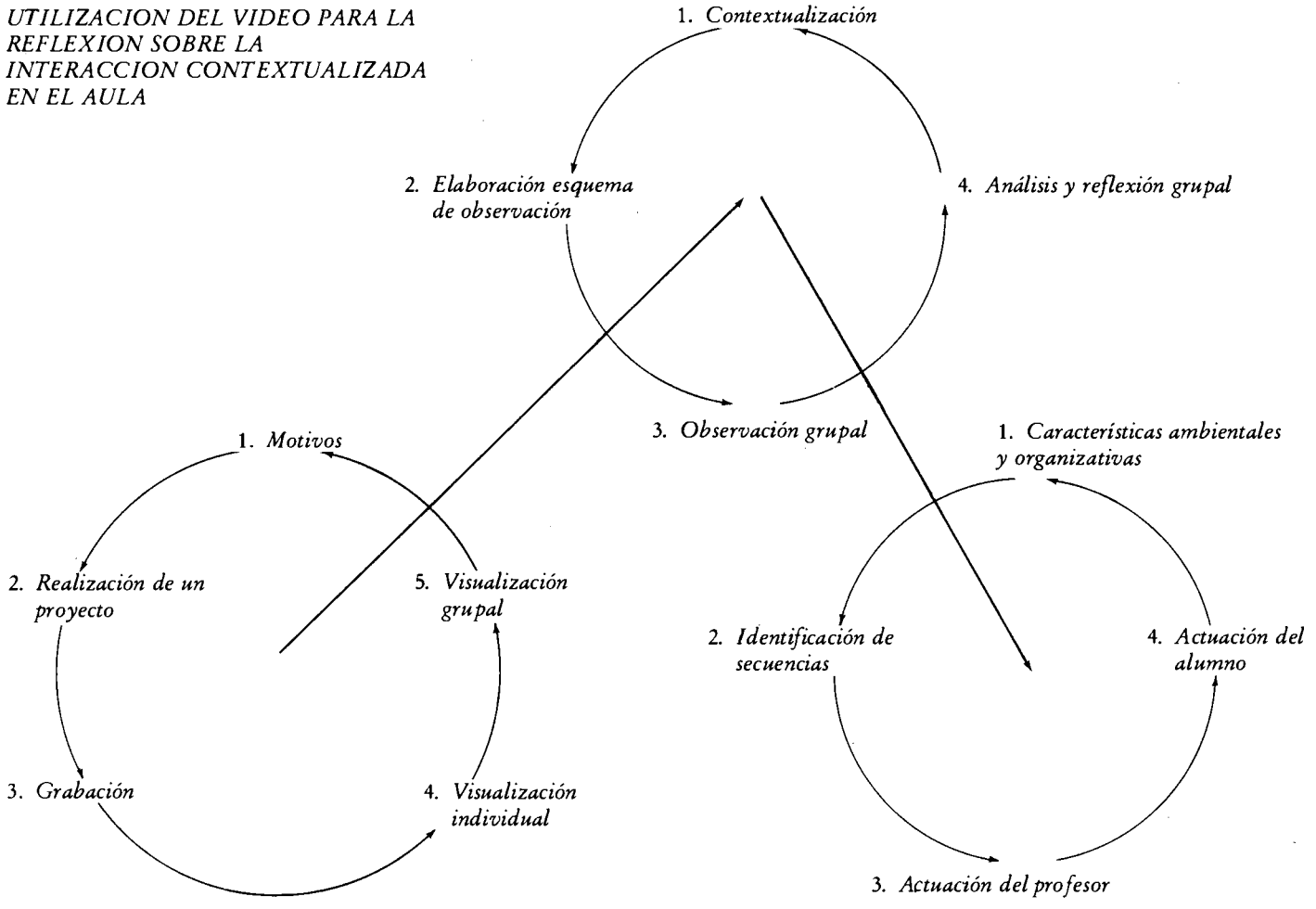
4. *Visualización individual* (autoanálisis)

5. *Visualización grupal*
(Trabajo en seminario)

   5.1. *Contextualización*
   5.2. *Elaboración de un esquema de observación*
   5.3. *Observación*
   5.4. *Análisis y reflexión*

      — Características ambientales y organizativas.
      — Identificación de secuencias didácticas.
      — Actuación del profesor.
      — Actuación del alumno.

UTILIZACION DEL VIDEO PARA LA REFLEXION SOBRE LA INTERACCION CONTEXTUALIZADA EN EL AULA



también, limitados por las escasas oportunidades para la realización de prácticas directas de enseñanza, hemos procedido a la realización de grabaciones en vídeo de diversas secuencias didácticas y a la realización de prácticas de observación, análisis y toma de decisiones a partir de las mismas, llegando a la conclusión de que la utilización flexible y combinada de este recurso, con otro tipo de prácticas docentes, puede contribuir de manera importante a la formación profesional del profesor. Nuestro trabajo se ha desarrollado en el ámbito de la disciplina «Didáctica», cuyos alumnos son profesores de EGB que han terminado recientemente su carrera. En la elaboración de la experiencia se identifican una serie de *pasos* como los siguientes:

Elaboración de un proyecto didáctico

Implica la elección de una secuencia de enseñanza correspondiente a un determinado curso y área de conocimiento y el estudio de las características relativas a metodología, recursos, contenidos, motivación, etc. A continuación se realiza el proyecto de actuación que será grabada. La duración de esta actuación oscila en torno a la media hora, si bien se han grabado documentos más amplios con objeto de no interrumpir el desarrollo normal de la actividad.

Grabación

Ha corrido a cargo de técnicos del Servicio de Medios Audiovisuales de la universidad en unos casos y de técnicos de diversos Centros de Recursos Comarcales en otros. En la utilización de ángulos y planos, en la significación de determinados medios, espacios, actuaciones, se han seguido las indicaciones de los profesores según el proyecto previamente elaborado por ellos, a fin de poner de relieve los aspectos didácticos considerados más relevantes. En la elaboración técnica del documento final se han eliminado a veces espacios muertos y otras, se han abreviado secuencias cuya duración real haría muy largo el documento. Se ha procurado la mayor fidelidad en sonido y calidad de imagen. De todos modos, las características de las instalaciones, en ocasiones han limitado las posibilidades técnicas de los documentos.

A veces ha sido notorio el efecto de sensibilización en los alumnos (pertenecientes al nivel de EGB) ante la cámara, especialmente en cursos elevados, mientras que en los inferiores, la capacidad de acomodación es considerablemente mayor. En términos generales, se ha logrado una naturalidad superior a la que en principio se había previsto, confirmándose en este caso también, la mayor familiaridad de los niños menores con la tecnología. En algunas ocasiones los efectos de tensión han sido perceptibles en el profesor, si bien las condiciones que desde el principio se han dado (disposición voluntaria a actuar, selección libre del tema y de sus características de realización, centro escolar donde tendría lugar, etc.), han posibilitado el que su comportamiento fuera en gran medida natural y motivado.

Visualización individual: autoanálisis

La primera visualización del documento corresponde al profesor o equipo de profesores que lo realizaron. En ese momento desarrollan una tarea de autoobservación y autoanálisis, comparando lo realmente logrado con lo que se había previsto en el proyecto didáctico de la secuencia. Es un momento de notable interés, en el que el profesor toma conciencia del efecto real de su actuación y en el que se procede a realizar un tipo de análisis del propio pensamiento. Se trata de identificar, a través de un proceso de estimulación del recuerdo, las características de sus percepciones, juicios, decisiones... Es el momento en el que el profesor se pregunta por los motivos de las diferencias entre lo planificado y las características de la intervención, es decir, el componente mental que determinó su comportamiento.

A raíz de esta actividad de autoanálisis, el profesor realizará un informe que se unirá al proyecto inicial de la secuencia grabada. El trabajo completo a nivel individual o de equipo (si lo ha realizado un equipo de profesores) se compone de:

— proyecto didáctico inicial y orientaciones técnicas para la grabación;
— grabación (vídeo) con indicaciones sobre sucesión de momentos más significativos;
— informe final, que recoge datos obtenidos a través del autoanálisis posterior.

Visualización grupal: trabajo de seminario

El trabajo individual o en equipo descrito hasta este momento, va a constituir el material de trabajo para actividades de observación y análisis grupal de la enseñanza. En las sesiones de seminario la observación de cada secuencia se realiza con la presencia e información del autor o autores del documento y con el profesor/supervisor de los futuros profesores. La observación propiamente dicha va precedida de una fase de contextualización en que autores y monitor (supervisor) explican lo que se va a ver, dando a conocer características didácticas de la secuencia (alumnos, contenido, metodología, recursos, etc.). Además, existe una contextualización técnica, en la que se describen detalles relativos a la realización, que pudieron incidir en la calidad del documento.

Después de esta primera fase contextualizadora tiene lugar la observación en sí. Durante ella es posible introducir pausas y explicar cuestiones que se consideren de interés. También es posible volver atrás y repetir en algún momento determinado. En este proceso de visualización puede realizarse una actividad práctica de toma de decisiones al plantear problemas relativos a determinadas formas de actuar. Se puede parar el documento en un momento especialmente significativo y preguntar al grupo cómo seguir, qué decisión tomar, qué posibles alternativas a la actuación del profesor se podrían haber contemplado.

Una vez finalizada la observación del documento se procede al análisis grupal del mismo. Para dicho análisis se pueden seguir varios procedimientos. O bien realizar un análisis global, o bien un análisis centrado en determinadas perspectivas o componentes didácticos. Como paso necesariamente previo a un análisis específico se necesita la determinación de las dimensiones de análisis y, lógicamente, que se hayan tomado datos en torno a dichas dimensiones. Esto a su vez, nos reenvía al momento inicial, antes de ver el documento. En la fase de contextualización habría que determinar si la observación y análisis que se van a realizar van a ser de carácter global y abierto, o por el contrario, centradas en rasgos específicos y si es así, habría que identificar cuáles son dichos rasgos. Existe un extremo de máxima generalización y otro de la mayor especificidad. Es preciso buscar un término medio, constituido por orientaciones relativas a componentes que se pueden considerar relevantes para cada situación específica a estudiar. Así, no se podría analizar de acuerdo con los mismos criterios una secuencia de enseñanza a nivel de educación infantil que otra correspondiente al final de la escolaridad obligatoria. La fase de contextualización debe servir para el establecimiento de una serie de orientaciones que permitan un análisis adaptado y al mismo tiempo hagan posible la iniciativa del profesor para dedicar atención a aspectos que pueden preocuparle de manera especial.

A título de ejemplo, en la observación y análisis de secuencias de enseñanza a nivel de educación infantil, hemos utilizado las siguientes *orientaciones:*

a) Contextualización:
— condiciones ambientales, espacios y recursos;
— formas de organización.

b) Secuencias de actividad:
— naturaleza;
— sucesión.

c) Profesor:
— gestión del grupo;
— atención personalizada;
— utilización de lenguajes;
— utilización de técnicas y recursos.

d) Alumno:
— nivel de integración motivada;
— aprendizaje (intelectual, socioafectivo, psicomotor, lingüístico-comunicativo...).

En el apartado *a)* se incluye el análisis de la forma de organización y de la naturaleza de espacios y recursos así como en general, de las condiciones ambientales. Resulta evidente, a nivel de educación preescolar o infantil, la necesidad de analizar la forma de organización del grupo de alumnos (individualizada, en equipo, de carácter frontal o circular...), así como la cantidad de espacio y la distribución del mismo (cómo se sitúan mesas y sillas, espacio para psicomotricidad, disposición de muebles, de materiales didácticos...). La cantidad y calidad de materiales es un dato

de considerable interés en el estudio de las características de la enseñanza en este nivel. Otras características ambientales a considerar son la existencia de luz natural, la limpieza y decoración del aula, la accesibilidad del alumno a todo tipo de instrumentos y recursos, etc.

En el apartado *b)* se hace referencia a otro componente que podemos considerar clave en la didáctica del nivel preescolar. Existe acuerdo sobre la necesidad de secuencias breves de trabajo, y de variedad en las mismas, así como de una combinación adecuada, de modo que se procure la menor fatiga del alumno.

La actuación del profesor, apartado *c),* analizable desde multitud de perspectivas, aquí se estudia desde cuatro. Las dos primeras vienen a significar la conveniencia de una renovación metodológica. Se puede considerar que un profesor que a la vez está al corriente y orienta la actividad del grupo y atiende a sus alumnos personalmente, está practicando una metodología eminentemente renovadora (socialización y personalización frente a la enseñanza colectiva). En cuanto a la utilización de lenguajes, se subraya el interés de los no verbales y paraverbales (movimiento, gesto, mirada, entonación, ritmo, fluidez), aspectos en los que deberá observarse y analizarse la comunicación del profesor con sus alumnos. Finalmente, se hace referencia a la utilización de técnicas y materiales. Existe, en efecto, una cierta cantidad de técnicas y recursos cuyo dominio resulta especialmente adecuado en preescolar (dramatización, representación figurativa, prelectura y preescritura, utilización de bloques lógicos, etc.).

Finalmente, en el apartado *d),* la recogida de datos y el análisis de la secuencia se centran en la actuación del alumno. Su integración en las tareas es quizás en este nivel, como en cualquier otro, una manifestación de la calidad de la enseñanza. De algún modo viene a constituir el resultante de todos los factores antes aludidos, tanto a nivel organizativo como de actuación del profesor. El aprendizaje se puede analizar desde varias perspectivas. Para ello se toma en consideración la naturaleza de las actividades que realiza y la de los contenidos sobre los que se centra. La mayor parte de las veces, con una misma actividad se ponen en juego aprendizajes de distinto tipo. Así, es fácil observar en este nivel que los niños realizan un juego en el que practican aprendizajes de carácter gestual (mímica) y verbal (pronuncian o cantan), sobre determinados conceptos (aprendizaje intelectual) en situación grupal y cooperativa. En dicho juego se pueden dar al mismo tiempo componentes de carácter psicomotor (movimiento, orientación).

Como se ha indicado ya, el esquema de orientaciones para el análisis de la enseñanza, varía considerablemente de acuerdo con el nivel de los alumnos y el área de contenido.

Así, en una clase de inglés de octavo curso de EGB, tendríamos que centrar el análisis del aprendizaje en torno a la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas básicas en un contexto conversacional, y respecto al profesor, tendríamos que hacer referencia a su

capacidad motivadora y dinamizadora de la intervención, así como al uso correcto de la secuencia a observar en la fase de contextualización y a partir del estudio de las principales características didácticas del nivel, los alumnos, el contenido...

Esta tarea de elaboración de un esquema de análisis constituye ya de por sí un ejercicio de interesante valor didáctico que habilita al profesor en formación a la reflexión sobre la enseñanza.

Tanto la actividad de elaboración de esquemas como la misma tarea de recogida de datos y el debate grupal posterior cuentan con la colaboración del supervisor, cuya misión estriba en elevar la calidad de análisis mediante la precisión y aportación de aspectos técnico-científicos relevantes.

Como se ha indicado ya, en las sesiones de análisis participan también los autores del documento, cuya colaboración se puede extender en la aportación de datos sobre los procesos mentales que han dado lugar a su actuación de determinada manera: cómo han vivido la experiencia, qué decisiones tomaron, en qué momentos y según qué criterios. Si no tienen temor a autoanalizarse, probablemente podrán ayudar a los profesores en formación a desarrollar también su capacidad de autoanálisis y a entrenarse en la práctica de decisiones interactivas.

2. INTEGRACION DE ALUMNOS MINUSVALIDOS

Una de las principales innovaciones curriculares con las que el futuro profesor se va a encontrar en su período de prácticas docentes en un centro escolar, lo es la de la enseñanza integrada de alumnos con diversos tipos de minusvalías y dificultades en el aprendizaje.

A través de los estudios teóricos que componen el *currículum* pedagógico en su período de formación inicial habrá tenido oportunidad de tomar contacto con los supuestos básicos de la integración de alumnos minusválidos, así como de conocer las características organizativas, metodológicas, de disposición de recursos, etc. que esta enseñanza implica.

Se trata, ahora, de elaborar con él, o bien de proporcionarle en principio, una serie de orientaciones para la observación y reflexión sobre las características de la enseñanza integrada. Esta reflexión se proyectará sobre la enseñanza que está viviendo, en su conjunto, pero desde la perspectiva de integración de alumnos con minusvalías. Se tratará de determinar en qué medida la enseñanza general responde a las necesidades de estimulación del desarrollo de alumnos con algún tipo de problema.

Como líneas básicas de un esquema orientador para la recogida de datos y la reflexión sobre la enseñanza integrada, se podrían proponer las siguientes:

— características metodológicas de la enseñanza;
— características organizativas a nivel socioinstitucional y curricular;
— características de la actuación del profesor.

Características metodológicas

La metodología para la enseñanza integrada es una de las dimensiones didácticas en la que se debería percibir con mayor intensidad la renovación. Frente a una enseñanza de tipo colectivo en la que todo el grupo realiza al tiempo una misma tarea, pero sin que exista una clara comunicación o cooperación entre sus miembros, la

enseñanza para la integración de alumnos con minusvalías se manifiesta como necesariamente individualizada y socializada:
— individualizada en el sentido de acomodarse a la capacidad, a los centros de interés, al ritmo de trabajo de cada alumno;
— socializada en el sentido de fortalecer las estructuras de trabajo cooperativo, en las que se pongan en práctica y fortalezcan actitudes de solidaridad.

Las características específicas de distintos tipos de minusvalías hacen eminentemente necesaria la personalización de la actuación docente. La tendencia a la inhibición de los alumnos con deficiencias, determina a su vez, la necesidad de una enseñanza de tipo socializado que ponga en juego actividades de interacción y manifieste modelos de actuación capaces de estimular el desarrollo de alumnos con deficiencias.

En relación con los supuestos metodológicos citados, la observación, recogida de datos y reflexión del profesor en prácticas, podría centrarse en aspectos como los siguientes:

— ¿Existe en la programación una determinación de objetivos de carácter medio en cuanto a su nivel de dificultad? ¿Existen objetivos mínimos y de enriquecimiento?
— ¿Se desarrolla en el aula una organización de actividades según la capacidad y características de los alumnos, especialmente de los alumnos minusválidos?
— ¿Existe una combinación de trabajos grupales con otros de realización en equipo y de carácter individual?
— ¿Se realiza una evaluación de carácter criterial o individualizada?
— ¿Se prevé el desarrollo de programas de trabajo individualizado?
— ¿Existe una enseñanza complementaria para alumnos con dificultades? ¿Cuándo tiene lugar la enseñanza complementaria: antes de la general, antes y después, al mismo tiempo? ¿Quién la realiza: el mismo profesor, profesores auxiliares, monitores?
— ¿Se preocupa el profesor por la integración social de alumnos con dificultades? ¿Estimula la formación de equipos y el trabajo en colaboración?

Características organizativas a nivel socioinstitucional y curricular

La organización de la enseñanza integrada a nivel social exige la comunicación de los centros escolares con otras instituciones sociales, especialmente con las dedicadas a la salud y bienestar social, y las relacionadas con el ámbito laboral. En un sentido más amplio, con todo tipo de instituciones y organismos de carácter social y cultural. De este modo, el centro escolar pasa a formar parte de lo que se podría llamar «unidad vivencial», en la que es más pensable la operativización de una integración global y efectiva de personas con algún tipo de minusvalía.

De manera más próxima, la vinculación del centro escolar con el entorno sociocultural del alumno se vehicula a través de la familia. El establecimiento de canales, de vínculos de colaboración con ella, no sólo va a permitir un mejor conocimiento del alumno, sino una mayor continuidad y efectividad de la actuación sobre el mismo.

A nivel institucional, la integración de alumnos con minusvalías puede adoptar una considerable variedad de situaciones. En nuestro caso, en función de la Orden Ministerial de 14 de junio de 1983 (BOE 18-VI-83), se dispone que la integración se realice según tres modalidades:

1. *Completa.* En clases normales para niños con dificultades leves que realizan las actividades normales con algunas orientaciones personalizadas en determinados momentos.
2. *Combinada.* En centros normales para alumnos con dificultades de tipo medio. Estos alumnos pasarán parte del horario en un aula de educación especial dentro del colegio y el resto de la jornada en un aula normal.
3. *Parcial.* Destinada a alumnos con dificultades serias, que dentro de un colegio normal, sin embargo, pasarán la jornada completa en un aula de educación especial con atención adaptada a sus características.

En Inglaterra y Gales, S. Hegarty (1988) ha llegado a identificar ocho posibles modalidades, como las siguientes:

— situación en un aula general con apoyo educativo adicional a determinados alumnos;
— situación en un aula general con apoyo a alumnos en determinadas áreas curriculares;
— situación en un aula general y retirada a un área de recursos para recibir atención especializada por parte de profesor itinerante;
— colocación en una clase general y asistencia durante media jornada a una unidad de enseñanza especializada;
— situación en una unidad especial y asistencia durante media jornada a clases generales;
— situación en una unidad especial durante toda la jornada;
— colocación en una escuela general y asistencia a otra especial durante media jornada;
— colocación en una escuela especial y asistencia a otra general durante media jornada.

No basta, sin embargo, con identificar un tipo de organización institucional que pueda ser más apropiado para cada caso. A nivel del centro escolar existen otros dos factores seriamente influyentes en el éxito de la integración:

1. Se trata, en primer lugar, de la existencia de un clima relacional óptimo constituido por cierta serie de actitudes positivas hacia la colaboración y el trabajo

en equipo. El intercambio de información, la armonización de esfuerzos, contribuyen de manera muy importante al éxito de la integración escolar.

2. Por otra parte, es necesario que existan equipos de apoyo a la docencia, constituidos por especialistas en pedagogía, psicología, medicina, asistencia social. Estos equipos, a través de la realización del diagnóstico de las dificultades del alumno y de la programación de tratamientos adecuados, a través de la comunicación con el profesor, facilitan considerablemente su tarea.

Otra serie de factores, finalmente, es necesario estudiar a nivel *institucional*. Se trata del cumplimiento de una serie de condiciones de notable interés como el número de alumnos por profesor, o la existencia de recursos y adaptaciones materiales-arquitectónicas que hagan viable el acceso y la convivencia de alumnos con dificultades motoras y sensoriales en los centros convencionales de enseñanza.

De acuerdo con las características que se han descrito a nivel socioinstitucional, el profesor en su tarea de observación, análisis y reflexión sobre esta dimensión de la integración, se puede centrar en aspectos como los siguientes:

— ¿Existe colaboración del centro escolar con otras instituciones y organismos de carácter social?
— ¿Se da una relación de colaboración efectiva entre el colegio y la familia de alumnos con dificultades?
— ¿Existe una adaptación del tipo de organización de actividades en clases normales y de educación especial, a las características del alumno?
— ¿Existe una colaboración eficaz de los equipos de apoyo con los profesores del centro escolar?
— ¿Se da un clima de aceptación y trabajo en equipo entre el profesorado del centro escolar?
— ¿Se cumplen normas mínimas para una integración viable en cuanto al número de alumnos y en cuanto a recursos y adaptaciones materiales en el centro escolar?

Actuación del profesor

La puesta en práctica de la enseñanza integrada requiere que el profesor posea una determinada serie de actitudes, conocimientos o habilidades. En el ámbito de las *actitudes* podría hacerse referencia, entre otras, a las siguientes:

a) Una actitud de optimismo pedagógico, según la cual el profesor se inclinará a considerar las posibilidades de perfeccionamiento del alumno más que sus limitaciones.
b) Actitud positiva hacia la comunicación y la colaboración. Esta actitud parece especialmente pertinente porque facilitará la interacción del profesor con los alumnos minusválidos, porque determinará al profesor a promover con mayor

frecuencia actividades de tipo cooperativo, porque capacitará al profesor para trabajar en colaboración con otros profesores y especialistas.

c) *Actitud de investigación,* que inducirá al profesor a realizar actividades de observación y reflexión sobre la realidad, el planteamiento de problemas, de hipótesis, la búsqueda de soluciones, etc.

Además de las actitudes anteriormente citadas, parece comúnmente admitido que en la formación profesional del profesor que ha de llevar a cabo *programas de integración* (en el futuro prácticamente todos o la mayoría), se debería atender a los siguientes aspectos de su capacitación (C. Rosales, 1988):

— conocimiento teórico-práctico de las características de la integración en todas sus dimensiones (administrativa, social, pedagógica);
— conocimientos psicopedagógicos relativos a los distintos tipos de minusvalías y a sus formas de tratamiento;
— conocimientos de metodología en línea con la adaptación de la enseñanza a las características de cada alumno y a la realización de actividades de tipo cooperativo;
— una formación más específicamente pedagógica en cada área de la especialidad que insista en el conocimiento de métodos, técnicas y recursos adaptados, así como en el diagnóstico y tratamiento de dificultades que se dan con mayor frecuencia. Así, los relativos al área de lenguaje, la psicomotricidad o las matemáticas.

La realización de observación, análisis y reflexión sobre la enseñanza por el profesor en prácticas desde la perspectiva de la integración podría guiarse por las orientaciones que se han citado desde el supuesto de que no se pretende un seguimiento total de las mismas, sino que se consideran a modo de sugerencia, con la idea de que sea el propio profesor individualmente o en grupo quien llegue a la elaboración de un instrumento adaptado a la situación que vive.

3. EDUCACION AMBIENTAL

Constituye una perspectiva de la enseñanza a la que en los últimos años se viene concediendo notable importancia. Tiene su origen en un movimiento de carácter sociocultural que, como en el caso de la integración de personas minusválidas, se proyecta intensamente en el ámbito de la educación. No se trata, pues, de una forma distinta de enseñanza, sino de una dimensión específica de la misma enseñanza general. Como en otros casos, la tarea de observación y reflexión del profesor en prácticas se fundamentará en una serie de principios teóricos con los que habrá tenido oportunidad de tomar contacto en diversas disciplinas de su plan de estudios. Más concretamente, en educación ambiental podría tomarse como referencia el estudio de cuestiones relativas a los siguientes apartados (C. Rosales, 1988*c*):

— la misma conceptualización de medio ambiente;
— qué objetivos se consideran prioritarios desde esta perspectiva;
— el desarrollo interdisciplinar de la metodología;
— naturaleza y tipos de recursos didácticos;
— conexión de la escuela con su medio natural y social.

Conceptualización

A través del análisis de las actividades didácticas de realización normal, así como de los textos escolares y de otro tipo de recursos, se podría llegar a la identificación del concepto implícito de medio ambiente y de educación ambiental. En estos momentos el profesor no puede considerar como medio ambiente el entorno físico más próximo, sino que es preciso extender su conceptualización a la consideración de una dimensión sociocultural. La misma naturaleza interesa más en la medida en que se vincula con las formas de vida de las comunidades humanas.

Se considera en la actualidad que la persona puede llegar al establecimiento de una relación enriquecedora con su entorno cuando lo considera en su doble dimensión natural y social, así como en los distintos niveles de aproximación a la propia existencia. De acuerdo con I. D. Zverev (1983), se podría decir que:

«La imagen integrada del mundo se obtiene a través de la enseñanza interdisciplinar en contenidos y métodos. La unión de ciencias naturales y sociales se manifiesta especialmente en los estudios ambientales.»

Objetivos de la educación ambiental

Desde una perspectiva renovada, la educación ambiental se fija objetivos relativos al desarrollo en el alumno de la capacidad de interacción mutuamente enriquecedora con el entorno natural y social en que vive. El profesor en prácticas, en su análisis de la enseñanza desde esta perspectiva podría determinar si este objetivo se encuentra subyacente al conjunto de actividades propias de la situación en didáctica, o si por el contrario, la enseñanza sigue anclada en la antigua consideración del medio como algo que hay que conocer a fin de poder explotarlo mejor en beneficio propio. No cabe duda que aún es fácil identificar a nivel de textos escolares, y posiblemente también a nivel de formación de profesores, ideas poco actualizadas respecto a estos objetivos.

De manera más específica, se pueden identificar los siguientes objetivos (C. Rosales, 1988):

a) Desarrollo en los alumnos y en la gente, en términos generales, de sensibilidad y conciencia, de conocimientos y comprensión sobre las características del medio ambiente y la presencia del hombre en él, así como del amplio conjunto de cuestiones relacionadas con esta actividad.
b) Desarrollo en las personas de actitudes, adquisición de valores y estimulación del interés en torno a las características del medio ambiente, de modo que se inclinen a participar de forma activa en su protección y mejoramiento.
c) Desarrollo en las personas de actitudes adecuadas a la participación activa en el estudio y resolución de problemas, así como de la capacidad de análisis crítico de las características del entorno y de los programas de intervención sobre el mismo.

Metodología: desarrollo interdisciplinar

Al considerar la educación ambiental como una dimensión de la enseñanza general, su estudio puede realizarse a partir del conjunto de áreas curriculares y no sólo de una de ellas. Las áreas en las que más intensamente van a tratarse cuestiones ambientales son las clásicamente denominadas ciencias naturales y sociales. Una breve revisión de cuestiones ambientales relevantes pone de manifiesto la necesidad de colaboración estrecha entre ambas:

— higiene personal;
— protección del ambiente natural;
— reducción del hambre y la enfermedad;
— utilización pacífica de la ciencia.

Resulta impensable estudiar en cada una de estas cuestiones por separado aspectos de carácter natural y social. Al contrario, son muchas las experiencias que manifiestan la existencia de importantes valores pedagógicos a partir de una metodología globalizada e interdisciplinar. Yuri Babanski (1986, 35) dice al respecto:

> «La buena disposición hacia todo lo que es vida se manifiesta sobre todo durante la edad preescolar en la actitud de los niños frente a los animales y plantas. El amor a los animales constituye una buena base para el posterior desarrollo de una actitud de amistad y cooperación con el ser humano. He aquí por qué los adultos deben poner particular atención en la educación ecológica, procurando que en la casa haya plantas y animales, como debe haberlos también en el parvulario, y haciendo que los niños lean libros y vean películas que traten de animales y plantas.»

A medida que se avanza en niveles de escolaridad la globalización va cediendo paso a la interdisciplinaridad, que se manifiesta como progresivamente necesaria a nivel de los últimos cursos de educación elemental y durante la educación secundaria. La contribución de la geografía será mayor en la medida en que se desprenda de su antiguo carácter físico-topológico para adoptar una perspectiva más humana, en la que ponga de relieve la estrecha relación entre características de los lugares y formas de vida de los hombres. La contribución de la historia se intensificará en cuanto se desprenda de su antiguo matiz político-militar para hacer más protagonista del pasado al pueblo en su esfuerzo de progreso a lo largo del tiempo. A través de la literatura e idiomas se pueden dar a conocer multitud de aspectos costumbristas, artísticos, culturales de distintos pueblos, y facilitar la relación y entendimiento entre ellos. En áreas como la física y la química se puede contribuir al desarrollo de la enseñanza ambiental mediante datos sobre importantes contribuciones realizadas por distintos pueblos y culturas.

Probablemente, el profesor en prácticas habrá tenido oportunidad de conocer teóricamente proyectos de carácter interdisciplinar que suelen citarse como modelos en función de su reconocido prestigio.

> Por ejemplo, MACOS, de Bruner, en el que el estudio de la vida del hombre se realiza de forma paralela y comparativa con la de otras especies animales, tratando de determinar cuáles son las características específicamente humanas y cómo van a evolucionar.

Así pues, en la dimensión metodológica, la reflexión sobre la enseñanza ambiental podría realizarse tomando en consideración para ello criterios como los que se han descrito, fundamentalmente dos:

a) Existencia de una adecuada globalización a partir de centros de interés socioambiental adaptados al alumno, especialmente en los primeros cursos de escolaridad.
b) Existencia de vínculos interdisciplinares y análisis de contribuciones desde diversas áreas a los aprendizajes ambientales.

Recursos didácticos

La reflexión sobre los medios didácticos, desde la perspectiva de la educación ambiental llevará al profesor a analizar en qué medida se toman del entorno los que pueden ofrecer mayores oportunidades para el desarrollo del aprendizaje (animales, vegetales, instalaciones, etc.). En cuanto a recursos a utilizar dentro del aula, es necesario considerar por una parte la serie de medios audiovisuales, de especial relevancia en este caso por las posibilidades de sustitución que ofrecen. Finalmente, será necesario el análisis del libro de texto como recurso más utilizado. Parece evidente que deben reflejar un renovado concepto de educación ambiental y que sus actividades deberán estar al servicio de la estimulación de la capacidad de observación y de experimentación.

Conexión de la escuela con el medio natural y social

Se considera que la educación ambiental debe realizarse a partir de una estrecha vinculación de la escuela con el entorno en que se encuentra, sobre todo en los primeros cursos. Este entorno se irá ampliando en cursos posteriores. Esta consideración nace del reconocimiento de las indudables oportunidades que presenta el medio para desarrollar en el alumno el conocimiento de aspectos propios de la naturaleza (terreno, agua, clima) y de la relación del hombre con ella (costumbres, trabajo, asentamiento...). La vinculación de la escuela con su entorno puede ofrecer la doble dimensión de introducir la naturaleza en la escuela y de salir la escuela al encuentro con el medio. Multitud de actividades basadas en el método de proyectos se sitúan en esta segunda proyección.

La conexión de la escuela con el medio social puede entenderse también en este mismo sentido de utilización de las instalaciones sociales para su análisis, para el estudio de sus características y de las relaciones de ellas con el entorno natural. Ahora bien, es necesario analizar de manera especial las relaciones que la escuela o el profesor pueden mantener con las familias de los alumnos a fin de establecer una colaboración entre ambas instituciones para el desarrollo más positivo de los aprendizajes medioambientales. El profesor, a través de su contacto con los padres de los alumnos puede hacerles tomar conciencia de la importante influencia que se puede ejercer desde el hogar sobre el niño (C. Rosales, 1988*c*):

a) Establecimiento de un clima de relación democrática, respetuoso con las personas, donde estén ausentes las prácticas de castigo y las relaciones de excesiva autoridad.
b) Proporcionar a los niños lecturas especialmente seleccionadas en cuanto a que contengan valores relativos a la conservación de la naturaleza y el desarrollo de la riqueza natural. Lecturas que presenten actividades basadas en la honradez, la generosidad y la solidaridad entre las personas y eviten la presentación de ejemplos negativos al respecto.
c) Fomentar en los alumnos la práctica de juegos en los que la cooperación entre las personas y la consideración hacia la naturaleza estén constantemente presentes. Evitar, en este sentido, la excesiva práctica de juegos cargados de violencia física y moral. Procurar que los juegos que se ponen a su disposición no sean bélicos, sino de carácter funcional-constructivo y cooperativos.
d) Procurar que los documentos audiovisuales que vean los niños no contengan manifestaciones de odio, venganza, desprecio hacia la naturaleza y las personas, sino que por el contrario, sean portadores de actitudes de cooperación, comprensión, tolerancia, solidaridad.

Síntesis

Abreviadamente, se podrían utilizar las siguientes orientaciones para la reflexión sobre la enseñanza desde una perspectiva ambiental, a partir del supuesto de que será el profesor quien determine, de acuerdo con las circunstancias de su actuación práctica, cuáles van a ser en definitiva las más apropiadas y viables. Como en otros casos, la observación, la entrevista y el análisis de documentos serán técnicas de clara aplicación en la recogida de datos:

— observación de actividades de interacción en el aula;
— entrevista con padres, profesores y alumnos sobre determinados aspectos no estudiados mediante la observación, y para conocer sus puntos de vista;
— análisis de documentos, especialmente programas escritos y memorias, de medios audiovisuales y de textos escolares.

ORIENTACIONES

— Qué se entiende por medio ambiente. Componentes natural y social del mismo e interacción entre ellos.
— Qué tipo de conocimientos se trata de que adquiera el alumno.
— Qué clase de actitudes y capacidades de interacción con el medio se estimulan a través de las actividades escolares.
— En qué medida se desarrolla una enseñanza de carácter globalizado. Qué centros de interés se toman como punto de partida.

— Cuál es la contribución interdisciplinar de distintas áreas curriculares al desarrollo de la educación ambiental.
— ¿Existen proyectos específicos para el estudio de características ambientales?
— Cuál es la participación del alumno en la realización de proyectos de aprendizaje y en la enseñanza ambiental, en términos generales.
— ¿Se realiza un uso adecuado de los recursos naturales y sociales del medio ambiente?
— ¿Qué características reúnen los textos escolares y otro tipo de recursos didácticos como los medios audiovisuales respecto a la educación ambiental?
— ¿Existe comunicación y colaboración entre escuela y familia a nivel de lecturas, programas de T.V., juegos y tema de conversación, etc.?
— ¿Existe conexión de la escuela con centros y organismos de carácter social para el desarrollo de la enseñanza a partir de centros de interés relevantes?

4. CARACTERISTICAS DE LOS MEDIOS DIDACTICOS

En todos los tiempos, destacados profesores y especialistas en educación han sentido una especial preocupación por el uso de medios didácticos, entendidos en sus más variadas modalidades y funciones. Se trata de una dimensión didáctica que ha sido objeto de constante atención y que a partir del movimiento de Escuela Nueva experimenta un proceso de innovación que se proyecta hasta el momento actual con las importantes aportaciones de la tecnología electrónica. De aquí también el interés de que el profesor en formación se adiestre en el análisis y la reflexión sobre sus características. Dicha reflexión podría hacerse desde múltiples perspectivas. Procediendo en un sentido analítico desde lo general a lo específico, podríamos citar entre otras, las siguientes:

a) Consideración del nivel de coordinación entre metodología y recursos. Se ha producido a veces una excesiva mitificación de determinados medios y una subordinación de la metodología a sus características. Una postura totalmente contraria, que despreciara las posibilidades de distintos recursos sería, por otra parte, contraproducente. Didácticamente se pretende una utilización racional, adaptada de los medios en función del mejor desarrollo de la enseñanza.

b) Análisis de la proyección del uso de distintos medios sobre la función docente, sobre la actividad del alumno o sobre la interacción entre ambos. Se ha hablado, en este sentido, de la existencia de medios predominantemente docentes, como vinculados a tareas específicas del profesor sirviendo de complemento o sustitución de las mismas, y se ha hablado de medios predominantemente discentes, como más vinculados a la actividad de aprendizaje del alumno. En la mayoría de los casos, sin embargo, los medios didácticos están al servicio y contribuyen a configurar el proceso interactivo entre profesor y alumno.

c) A partir de la consideración más «didáctica» de medios como instrumentos que contribuyen a desarrollar el *curriculum*, se pretende el análisis pormenorizado de características implícitas en dicha función general. En este sentido, se estudia en los medios la presentación de contenidos, la activación y estructuración de las actividades de aprendizaje, la utilización de lenguajes, la capacidad de

motivación. Se podría decir que a través de la utilización de medios se presentan contenidos de aprendizaje al alumno, se estructura su actividad, se lo motiva y se establece con él comunicación.

d) La presentación de contenidos por parte de los medios didácticos debería estar al servicio de la liberación del profesor y del alumno de una excesiva dependencia de la memoria y debería facilitar el establecimiento de una clase de relaciones más personalizadas. ¿Es esto así? Es necesario plantearse, por otra parte, la cuestión relativa a la naturaleza de los contenidos. La realidad que se presenta es una realidad «mediada», y por lo tanto, no posee una autenticidad total.

e) La estructuración del aprendizaje del alumno que proporcionan los medios didácticos, carece de una adecuada adaptación a las características y ritmos de trabajo de cada uno. Un mensaje presentado a través de un medio audiovisual o bien a través de un texto, por ejemplo, se presenta con las mismas características de secuencialización, estructuración y ritmo para todos los alumnos. ¿No ocurrirá así, sin embargo, con un ordenador de utilización personal? En cada caso existen unas características a estudiar de manera específica.

f) La comunicación de contenidos y estructuración del aprendizaje se operativiza a través del uso de unos determinados lenguajes. Estos lenguajes en los medios didácticos pueden analizarse desde la perspectiva de su nivel de abstracción o concreción para determinar si se acomodan a la capacidad de comprensión del alumno según su maduración psicopedagógica. Lenguajes más abstractos son utilizables progresivamente a partir del acceso del alumno al período de operaciones abstractas, mientras que durante los primeros cursos de escolaridad resulta más adaptado el uso de lenguajes con mayor nivel de concreción.

g) Los medios didácticos presentan una determinada eficacia motivadora sobre el aprendizaje del alumno. En parte dicha motivación se debe a la misma novedad de su introducción dentro del proceso instructivo. Pero, más profundamente, tiene su origen en la eficacia con que desarrolla las funciones anteriormente citadas (presentación de contenidos, estructuración del aprendizaje, eficacia comunicativa a través del uso adaptado de lenguajes...).

h) La serie de dimensiones para la reflexión sobre los medios, presentada hasta el momento, constituye parte de lo que podríamos denominar estudio «objetivo» de los medios didácticos a partir de la consideración de funciones relevantes dentro del proceso instructivo. Ahora bien, es necesario advertir que esta vía «objetiva», puede completarse mediante otra vía personal, basada en la consulta a profesores y alumnos para conocer cuáles son sus actitudes hacia los medios, las formas de utilización predominantes, las ventajas e inconvenientes que identifican en ellos...

Orientaciones específicas

Así como las orientaciones que se han propuesto con anterioridad son utilizables en una pluralidad de casos, cuanto más nos centramos específicamente en un determinado recurso, más se necesita proceder a una profundización y especificación de aquellos criterios generales. Entre los medios didácticos más utilizados en todos los tiempos, destaca considerablemente el *libro de texto.* Esto justifica un esfuerzo especial de reflexión sobre sus características y funciones. En este sentido, se propone la utilización de un esquema-guía de orientaciones que comprende las siguientes categorías. Los enunciados generales con que se presentan responden a la intención de que cada profesor realice la tarea de adaptación e interpretación de los mismos según las características de la situación docente en que actúa (C. Rosales, 1986).

1. MOTIVACION

1.1. *Centros de interés*
- — ¿Se adaptan a los intereses y necesidades reales del alumno y a las características de las áreas de conocimiento?

1.2. *Valores y actitudes*
- — ¿Se describe de forma objetiva la realidad?
- — ¿Se estimula el desarrollo de valores y actitudes propios de cada área?

1.3. *Recursos específicos de motivación*
- — ¿Se adaptan a los intereses del alumno?
- — ¿Fomentan el contacto con la realidad?
- — ¿Son variados y flexibles?

2. ACTIVACION DEL APRENDIZAJE

2.1. *Actualización didáctica*
- — ¿Presentan actividades para el desarrollo de las habilidades básicas de comunicación verbal (conversación, lectura y escritura)?
- — ¿Presentan actividades para el desarrollo de habilidades de observación y experimentación en textos del área de experiencias?
- — ¿Presentan actividades para el desarrollo de conceptos lógico-matemáticos desde diversos enfoques metodológicos en los textos de matemáticas?

2.2. *Individualización*
- — ¿Las actividades se acomodan a un nivel medio de trabajo del alumno?
- —¿Existen actividades de recuperación y enriquecimiento?

2.3. *Socialización*
- — ¿Presentan actividades de socialización «directa», que pongan al alumno en contacto con otras personas?
- — ¿Presentan actividades de socialización «indirecta», en las que el alumno deba reflexionar sobre cuestiones sociales?

2.4. *Creatividad*
- — ¿Se estimula la creatividad en las diversas actividades de matemáticas, de experiencias y de lenguaje?

3. CONTENIDOS

3.1. *Actualización*
— ¿Se adaptan a los programas oficiales equilibradamente?
— ¿Están actualizados científicamente (en conceptos y técnicas)?

3.2. *Organización*
— ¿Existe equilibrio y organización de los contenidos dentro de cada unidad, dentro del curso y respecto a otros cursos?

3.3. *Globalización-Interdisciplinaridad*
— ¿Los textos se componen de unidades globalizadas con contenidos de lenguaje, matemáticas y experiencias en cada una?
— Si los textos son independientes, ¿se dan relaciones entre sus contenidos?
— ¿Existe interdisciplinaridad interna? (vinculación entre las unidades que componen el contenido de los textos).

4. LENGUAJE VERBAL

4.1. *Características generales*
— ¿Es un lenguaje claramente comprensible, con un nivel de abstracción adaptado a la capacidad del alumno y con una adecuada proporcionalidad en la utilización de tipos de expresión personalizada, expositiva, etc.?

4.2. *Frases*
— La estructura de las frases, su longitud y formas de enlace, ¿son lo suficientemente correctos y sencillos como para que el alumno los pueda captar fácilmente?

4.3. *Vocabulario*
— ¿Se introducen los términos de forma espaciada (pocos nuevos por bastantes ya conocidos) y contextualizada (dentro de expresiones con sentido?
— ¿Se presentan ejercicios para que el alumno utilice los nuevos términos y los domine en sus aspectos fonético, semántico, ortográfico?

5. LENGUAJE GRAFICO

5.1. *Características formales de las ilustraciones*
— ¿Se combinan proporcional y armónicamente con el texto escrito?
— ¿Se adaptan, por su grado de complejidad/simplicidad a la capacidad de percepción del alumno?
— ¿Son lo suficientemente variadas y expresivas?

5.2. *Características semánticas de las ilustraciones*
— ¿Dan a conocer realidades actuales y próximas al alumno?
— ¿Presentan un grado de abstracción adaptado a su capacidad?

5.3. *Características funcionales de las ilustraciones*
— ¿Desempeña la imagen funciones didácticas relevantes (motivación, sustitución, activación, redundancia)?
— ¿Su función didáctica se combina con la del texto escrito?

6. ADAPTACION FORMAL Y MATERIAL

6.1. *Tipo de letra y líneas de escritura*

— ¿Utiliza una letra suficientemente clara y grande como para facilitar su percepción por el alumno? ¿Combina los tipos de letra de imprenta y manuscrito?

— ¿Las líneas de escritura presentan una longitud adaptada a la capacidad de percepción del alumno? ¿Se dividen en frases significativas?

6.2. *Recursos facilitadores de la utilización del texto*

— ¿Se diferencian bien las distintas unidades de que se compone el texto?

— ¿Existen índices claros, sencillos, que faciliten su utilización?

6.3. *Características materiales del texto*

— ¿Reúne el texto las condiciones adecuadas en cuanto a fortaleza, manejabilidad, tamaño y forma, papel, encuadernación, cubiertas, etc.?

BIBLIOGRAFIA

BABANSKI, Y. (1986): «Responsabilidad y deberes del maestro». En UNESCO: *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy.* Teide, Barcelona.

BURNS, J. y ANDERSON, L. (1987): «The Activity Structure of Lesson Segments». En *Curriculum Inquiry*, vol. 17, 1.

DOYLE, W. (1977): «Learning the Classroom environment. An Ecological Analysis». En *Journal of Teacher Education, 28*, págs. 51-55.

— (1985): «La investigación sobre el contexto del aula». En *Rev. de Educación*, número extraordinario.

ERICKSON, F. (1986): «Qualitative Methods in Research on Teaching». En WITTROCK, W. (1986): *Handbook of Research on Teaching.* MacMillan, Nueva York.

FERNÁNDEZ, A. (1987): «Introducción» al *Diccionario de Anaya de Ciencias de la Educación*, tomo de «Didáctica». Anaya. Madrid.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente.* Escuela Española, Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El Curriculum.* Morata, Madrid.

HAMILTON, F. (1983): «The social side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools». En *The Elementary School Journal, 83*, 4.

HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988): *Aprender juntos.* Morata, Madrid.

MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica e Interación en el aula.* Cincel Madrid.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1979): *Funciones de la imagen en la Enseñanza.* Gustavo Gili, Barcelona.

ROSALES, C. (1986): «Orientaciones para la evaluación de textos escolares». Monografía n.º 3 de la revista *Coordenadas.* Santiago de Compostela.

— (1988): «Criterios para la evaluación de un programa de educación ambiental». Comunicación presentada en las *Jornadas sobre Evaluación.* Escuela Universitaria de EGB, La Coruña, mayo, 1988.

TIKUNOFF, W. (1979): «Context variables of a Teaching Learning Event». En BENET, J. y MCNAMARA, D.: *Focus on Teaching.* Longman, Nueva York. Citado en GIMENO, J. (1983): *La Enseñanza.* Akal, Madrid.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1987): *Diseño y Desarrollo Curricular.* Narcea, Madrid.

ZVEREV, I. D. (1983): *Teaching methods in the Soviet School.* UNESCO, Ginebra.

5

ORIENTACIONES PARA LA REFLEXION SOBRE LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS INCIDENTES CRITICOS

1. DESCRIPCION DE UNA EXPERIENCIA

En el apartado anterior se han propuesto orientaciones para la reflexión sobre la enseñanza en su desarrollo natural, a partir de perspectivas teóricas relevantes y tomando como punto de partida importantes principios que servirán, en su proyección sobre la realidad, para obtener datos sobre la misma, analizarla, reflexionar sobre ella. En resumen, se ha seguido una secuencia de actividad que parte de la teoría y se proyecta sobre la práctica.

Existe, sin embargo, la posibilidad de seguir un proceso contrario en el que se tomen como punto de partida determinadas situaciones de la actividad didáctica, y se proceda a la elección de principios teóricos capaces de enriquecer el conocimiento de la misma. Los diversos sistemas de observación directa o con utilización de recursos tecnológicos (como el vídeo), sirven para darnos a conocer las características «normales» de la enseñanza, el desarrollo de ésta de un modo regular o formal. Ahora bien, en estos sistemas de observación, se dejan con frecuencia fuera de estudio casos o situaciones especialmente problemáticos o significativos, con los que un profesor se encuentra sólo esporádicamente y que, sin embargo, pueden ser fuente de importantes aprendizajes así como poner de relieve las características de su formación, de sus capacidades y debilidades profesionales. Estas situaciones, origen de preocupación importante para los profesores, sobre todo en su período inicial de actividad profesional, pueden constituir una inmejorable ocasión para el ejercicio de la reflexión sobre la enseñanza, y esta reflexión puede potenciarse en la medida en que al profesor se le oriente en la utilización de principios teóricos para una mejor racionalización de la situación, así como para adoptar las decisiones más adecuadas para una solución óptima de la misma.

Más concretamente, se puede constatar que el trabajo del profesor en torno a incidentes o situaciones críticas de enseñanza, presenta valores relativos a:

a) Permiten conocer cuáles son a juicio del profesor, las situaciones especialmente significativas con que se encuentra en su primer período de contacto con la realidad de la enseñanza.
b) Ponen de relieve aspectos de la realidad profesional que raramente aparecen en secuencias normales de enseñanza, ya sea en directo o a través de grabaciones en vídeo.

c) Sirven de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión, con utilización de principios teóricos de interés pedagógico y didáctico.
d) Constituyen un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente cuando se presentan a modo de problemas didácticos para los que es preciso encontrar soluciones óptimas.

Aun cuando es posible referirse a investigaciones y experiencias que relatan la utilización de incidentes críticos con distintas características y según diversas finalidades relativas al perfeccionamiento del profesorado y su entrenamiento en la toma de decisiones, en este caso, no se ha seguido una versión específica, sino que se ha procedido a la realización de una experiencia propia, acomodada a las características de la disciplina de Didáctica, y a las de los alumnos que la cursan (profesores de EGB que han terminado recientemente su formación inicial). Se ha utilizado intensamente la experiencia personal aportada por los autores de los relatos de los distintos incidentes, y por los miembros del grupo que han intervenido directamente en los debates sobre cada uno de los incidentes presentados, en la búsqueda de soluciones alternativas, en la propuesta de sugerencias para la formación y perfeccionamiento del profesor.

En la descripción de esta experiencia nos vamos a centrar en los siguientes apartados:

a) Qué se entiende por incidentes críticos.
b) Cómo se recogen dichos incidentes.
c) Cómo se analizan.
d) Cómo se pueden «aprovechar» los resultados de tal análisis en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesor.

a) Para la determinación de *qué se entiende por incidente crítico,* se ha tomado en consideración el juicio del mismo profesor que lo ha vivido, solicitándole que relatara la situación de enseñanza que más intensamente le afectó en su período de prácticas docentes. De esta manera se ha podido obtener un conocimiento muy aproximado sobre cuáles son las situaciones que más afectan al profesor en sus primeros momentos de actuación profesional, cuál es su valoración de los mismos, cómo pueden repercutir en su formación.

b) En la *recogida* de incidentes críticos se ha seguido un procedimiento basado en la realización por el profesor de un relato escrito que deberá contar al menos con tres componentes:
1. Descripción del incidente centrada en los aspectos considerados más significativos.
2. Contextualización del incidente, dando a conocer las circunstancias en que se produce y que pudieran contribuir de forma importante a su aparición y desarrollo.
3. Un primer análisis y valoración por el profesor que lo relata, de las repercusiones que dicho incidente tuvo a corto y largo plazo sobre su propia

formación y actitudes, sobre el aprendizaje, motivación e integración socioafectiva del alumno y sobre la actividad institucional y social, en el caso de darse.

c) A partir de los relatos recogidos en la fase anterior, se procede ahora a realizar un trabajo grupal (preferentemente en seminario), en el que se procede a un *análisis* plural de cada incidente, tomándose en consideración para ello orientaciones como las siguientes:
   1. Identificación de posibles causas (de parte del profesor, del alumno, de la institución escolar, de carácter sociocultural...).
   2. Estudio de las soluciones que se adoptaron y de otras que se pudieron tomar. Valoración de las actitudes de quienes se vieron implicados en el incidente y de posibles alternativas en relación con las consecuencias.

d) Todo ello da lugar, finalmente, a la reflexión sobre posibles *modificaciones* en la formación inicial y continua del profesor, en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, en la relación y colaboración de los padres y la sociedad con el profesor, etc.

Así pues, el trabajo del profesor en torno a los incidentes críticos se centra en las dos primeras fases, es decir, en la identificación, descripción y análisis personal del incidente. El trabajo de seminario o grupal comienza a partir de este momento con el estudio del relato individual del profesor y su análisis plural, mediante la utilización de diversos principios didácticos relevantes. Finalmente, será también objetivo del seminario, la propuesta de medidas de perfeccionamiento en los procedimientos de formación del profesor, a partir de las conclusiones obtenidas.

En nuestro caso concreto, la utilización de incidentes críticos se ha realizado en el contexto de gran grupo y no de seminario por condiciones relativas al elevado número de alumnos. Durante el curso 1986-87 se procedió a recoger en torno a cincuenta incidentes críticos, parte de los cuales sirvieron para la realización de actividades de análisis y reflexión sobre temas didácticos y pedagógicos en general durante el curso 1987-88. En este mismo curso se solicitó a profesores de EGB que habían realizado sus prácticas de enseñanza durante los dos cursos anteriores y que en aquel momento realizaban la asignatura de Didáctica, que relataran cuál fue el incidente que durante su período de prácticas les afectó más intensamente. A partir de los incidentes recogidos se procedió a la selección de treinta y tres en función principalmente de la densidad de su contenido pedagógico didáctico y de la claridad con que se habían expuesto. El conjunto de incidentes seleccionados se clasificó en tres grupos según que en los mismos existiera un componente organizativo, metodológico o institucional. Es decir:

1. Un primer grupo constituido por incidentes cuya causa podría situarse en las características del régimen y normas de organización y relaciones interpersonales y grupales en el aula.
2. Un segundo grupo con aquellos sucesos en los que la causa se podría situar

predominantemente en la naturaleza de la metodología o de los cambios metodológicos realizados en el aula.

3. Finalmente, el tercer grupo estaba integrado por aquellos incidentes que no podían situarse claramente en el contexto del aula por rebasarla y repercutir en la institución escolar:

Más concretamente, cada uno de estos grupos recogía incidentes de los siguientes tipos:

Primer grupo
a) Incidentes de carácter relacional grupal.
b) Incidentes de carácter interpersonal con origen en el aula.
c) Incidentes de carácter interpersonal con origen familiar y personal.

Segundo grupo
d) Incidentes de carácter metodológico vinculados con intereses del alumno.
e) Incidentes de carácter metodológico vinculados con capacidades del alumno.
f) Incidentes de carácter metodológico vinculados con diferencias entre profesor titular y profesor en prácticas.

Tercer grupo
g) Incidentes de carácter institucional y proyección negativa.
h) Incidentes de carácter institucional y proyección positiva.

Conclusiones

Una vez realizada la experiencia de trabajo en torno a incidentes críticos, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

1. Desde la perspectiva de los propios profesores, los principales incidentes que surgen en sus primeros momentos de práctica responsable con alumnos, son de tres tipos:

   a) De carácter relacional (grupal e interpersonal).
   b) De carácter metodológico (en torno a la dificultad de adaptación a los intereses y capacidades de los alumnos y al contraste de las nuevas ideas con las prácticas convencionales).
   c) De carácter institucional, en cuanto a la naturaleza de la intervención del centro docente en cuestiones problemáticas con los alumnos.

2. Desde la perspectiva de una renovación cualitativa en los programas para la formación de profesores, el análisis de incidentes críticos pone de relieve la necesidad de que en dichos planes de formación se tomen en consideración de

manera prioritaria áreas curriculares relativas a contenidos de carácter psicopedagógico, didáctico y social. Los primeros en cuanto deben facilitar un mejor conocimento y capacitación para la observación y tratamiento del alumno en cada nivel madurativo, tanto desde la perspectiva relacional como de estimulación del aprendizaje. Los contenidos didácticos en cuanto que facilitan la superación por el profesor de las prácticas convencionales de enseñanza colectiva, capacitándole para la realización de actividades de carácter personalizado y socializado en situaciones normales y específicas de enseñanza como pudieran ser las relativas a la puesta en práctica de una enseñanza integrada. Los contenidos del área social, en función de las muy diversas perspectivas en que este componente influye de manera fundamental en la tarea del profesor (comunicación con la comunidad, colaboración con los padres, trabajo en equipo con otros profesores y profesionales, etc.).

3. También desde una perspectiva de mejora cualitativa de los procedimientos para la formación del profesorado, el análisis de los incidentes críticos pone de relieve la necesidad de vinculación entre teoría y práctica. Existe en todos ellos un trasfondo de choque con la realidad, a veces dramático por el sentimiento de fracaso que genera en el futuro profesor. Se manifiesta la existencia de una enorme laguna o salto entre los estudios y la realidad. En muchas ocasiones no se respeta un necesario principio de progresión en la responsabilización docente del profesor. Tampoco se toma en consideración la conveniencia de que los modelos, tanto de institución docente como de profesionales con que trabaje en sus primeras prácticas sean cualitativamente valiosos.

4. En relación con la formación continua y el perfeccionamiento profesional del profesor, consideramos que la utilización de incidentes críticos, con las características descritas y según la experiencia realizada, presenta los siguientes *valores:*

   a) Constituyen una preparación, un instrumento-puente entre la formación inicial teórica y la responsabilización profesional, dando a conocer aspectos significativos de la actuación práctica (importantes para los profesores, pues son quienes los han elegido) y proporcionando orientaciones para su desarrollo constructivo.
   En situación grupal, la versión del profesor que ha vivido el incidente se contrasta con la de otros profesores y cuenta asimismo con la aportación de un experto en formación de profesores, todo lo cual puede garantizar se llegue a un conocimiento más enriquecedor del suceso y de su posible solución.

   b) A través del análisis de incidentes críticos surge la posibilidad de tratamiento de una considerable cantidad de temas de interés profesional. De manera específica, en nuestra experiencia se ha reflexionado en torno a los siguientes:

— características psicopedagógicas del alumno en sus distintos niveles de maduración, intereses, motivación, capacidades propias de cada edad...;
— características de origen familiar influyentes en la actuación y aprendizaje del alumno;
— características de tipo sociocultural que pueden presentar una influencia importante sobre los procesos didácticos;
— Posibilidades de colaboración entre el profesorado y especialistas en diversas formas de apoyo a la docencia;
— técnicas de individualización y socialización didáctica como alternativas a una metodología convencional de carácter colectivo;
— características de la comunicación didáctica con especial referencia a la utilización adaptada de lenguajes en un contexto bilingüe;
— la conversación en el aula: características, desarrollo, modalidades;
— la integración de alumnos con distintos tipos de minusvalías; condiciones en que se lleva a cabo; acomodación organizativa y metodológica;
— el trabajo en equipo: conveniencia, modalidades; la colaboración con especialistas en educación y otros especialistas; la colaboración con los padres de los alumnos y con otras instituciones;
— diversas formas de intervención institucional en apoyo a la tarea del profesor, en la solución de problemas de la integración y el aprendizaje del alumno, en el establecimiento de comunicación con los padres de éste, en la acomodación de las características de la enseñanza a las de la comunidad en que se imparte.

c) La utilización de incidentes críticos puede constituir un interesante recurso para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente si se presentan a modo de problemas didácticos para los que es preciso buscar soluciones óptimas. El debate que surge en el grupo de trabajo en torno al tipo de decisiones adoptadas o por adoptar y sus posibles repercusiones, constituye un interesante componente de la actividad en torno a los incidentes. En este sentido, actúan como recursos para la simulación de la enseñanza y el entrenamiento del profesor para la eficacia en la toma de decisiones.

2. TIPOS DE INCIDENTES Y PROPUESTA DE ANALISIS

Se presentan a continuación los incidentes críticos que han servido de base documental a la experiencia descrita en el apartado anterior. Se pretende con ello ofrecer un modelo orientador sobre los procedimientos para la recogida y análisis de dichos incidentes. En este sentido, se ha procedido a la realización de una breve síntesis de cada uno, de acuerdo con los siguientes *puntos de referencia:*

a) Contextualización del incidente.
b) Breve descripción del mismo.
c) Alusión a sus posibles causas.
d) Soluciones adoptadas. Propuestas alternativas.

Los incidentes aparecen clasificados de acuerdo con las categorías indicadas en la descripción de la experiencia (organizativos, metodológicos e institucionales) y a cada uno de los grupos acompaña su correspondiente valoración.

En la lectura de este apartado es necesario advertir lo siguiente:

a) Aun cuando el trabajo se basa en los relatos originales, éstos no se incluyen aquí por razones de espacio.
b) Las valoraciones que acompañan a los grupos de incidentes, se consideran como orientaciones posibles pero no exhaustivas de la actividad de reflexión a realizar sobre dichos incidentes u otros semejantes.

Incidentes de carácter relacional grupal

1.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público rural de ocho unidades de EGB y dos de preescolar. Tercer día de trabajo del profesor en prácticas.

Descripción

La profesora titular se ha de marchar y deja como responsable de la clase al profesor en prácticas. Este, en principio, se desenvuelve bien. Después del recreo, sin embargo, no ha preparado suficientemente el tema, duda y no es capaz de mantener el orden en el aula. No quiere imponer la disciplina rígida de la profesora titular, pero tampoco es capaz de mantener la situación. Vive una sensación de fracaso.

Causas

— Falta de dominio en el profesor en prácticas.
— Responsabilización excesivamente rápida de la actividad docente con toda la clase.
— Los alumnos estaban acostumbrados a una disciplina muy rígida con la profesora titular, con lo que el contraste fue mayor respecto al profesor en prácticas.
— Existe, por lo tanto, un importante componente institucional: responsabilizar de manera inapropiada al profesor en prácticas sin la debida progresión.

Soluciones

En línea con la naturaleza de las causas resulta recomendable un proceso más suave de responsabilización del profesor, con tiempo suficiente como para hacerse cargo de las características de la situación, tipos de recursos, preparación de actividades, etc.

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público comarcal de EGB. Octavo curso. Profesora de prácticas sola a quien se la ha responsabilizado del grupo sin previo aviso. Debe explicar una lección cuyo tema se le comunica cinco minutos antes.

Descripción

Los alumnos no aceptan la autoridad de la profesora en prácticas. Quieren salir a la playa, corren, gritan, comen pipas. La profesora llama al director y éste viene y se callan, pero no les dice nada y al marchar, vuelven a su conducta anterior. La profesora, ante la imposibilidad de imponerse, se dedica a hablar informalmente con ellos, se sienta en la mesa y come pipas también.

Causas

La causa inmediata es la falta de dominio del grupo por parte de la profesora en prácticas. Este hecho presenta a su vez una serie de causas institucionales y metodológicas:

— Trasladar a la profesora en prácticas una responsabilidad que no está preparada a asumir.
— No se le proporciona tiempo para preparar actividades docentes.
— La institución (representada por el director) no respalda a la profesora.
— Metodología basada en la relación de autoridad. Cuando no está presente ésta, el grupo no funciona. No reconoce dicha autoridad en la nueva profesora.
— Proximidad de la profesora a los alumnos a nivel de edad, cultura y actitudes (son conocidos, del mismo lugar y con poca diferencia en años), lo que determina que los alumnos la consideren una más entre ellos.

Soluciones

Fundamentalmente de tipo institucional y metodológico, centradas en evitar las causas a las que se ha hecho referencia:

— Responsabilización progresiva de la profesora en prácticas.
— Programar su intervención con tiempo para prepararla.
— Apoyo explícito ante los alumnos por parte del profesor titular y de la institución.
— Más a largo plazo se manifiesta la necesidad de un cambio metodológico fundamentando la intervención más en el convencimiento que en la imposición.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público. Séptimo curso de EGB. Barrio periférico. Grupo de treinta y ocho alumnos. Clase de pretecnología. Viernes por la tarde. Profesora titular que utiliza una disciplina y una metodología bastante rígidas. Profesor en prácticas que se responsabiliza dicha tarde de los alumnos.

Descripción

El profesor en prácticas intenta imponer sus normas de disciplina y de trabajo. El cambio es notable respecto a lo normal. Los alumnos parecen aceptar las nuevas

normas. Pero a lo largo de la tarde el desorden es enorme. El profesor amenaza con llevar a alguien ante el director y acaba por hacerlo. El niño llora y el profesor quiere quitar «hierro» al hecho.

Causas

— Pretensión, por parte del profesor en prácticas, de introducir un cambio bastante fuerte en disciplina y metodología, de pronto, sin suficiente «rodamiento».
— Al ver que no puede dominar al grupo según sus propósitos, cae en la solución convencional de «llevar a un alumno ante el director».
— Los alumnos no han asumido suficientemente las nuevas normas y dado que no están ya vigentes las anteriores, no controlan su conducta con respecto a ninguna de ellas.

Soluciones

La «solución» inmediata del profesor en prácticas de llevar a un niño al director dio lugar a un efecto de frustración en él mismo, al no poder llevar a efecto su propio plan. La solución alternativa a este conflicto, una vez planteado, no está clara. La solución que tuvo quizás fue la única que de manera inmediata se pudo adoptar. Para evitar una situación como la descrita se podría sugerir:

— reflexionar *a priori* sobre la viabilidad del cambio que se proponía;
— durante la clase tratar de recordar las normas que se habían negociado al principio.

4.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público urbano. Alumnos de nivel socioeconómico medio-alto. Grupo de treinta y seis alumnos de quinto curso de EGB. Profesora titular permisiva.

Descripción

Los niños se dedican a lanzar bolitas de papel con los tubos de sus bolígrafos. Como no hacen caso de las advertencias de su profesor en prácticas, éste acaba diciéndoles que va a romper los bolígrafos. Rompe alguno barato. Cuando le toca a uno «bueno», lo hace también. El dueño dice que se lo dirá a su padre y el profesor le encarga que venga a hablar con él.

Causas

Se trata de un incidente relacional normal en el que los alumnos, acostumbrados a la permisividad de la profesora titular, ante una mayor imposición del profesor en prácticas, intentan «probar» su fuerza ante él. Este responde al reclamo y adopta también una postura de fuerza en la que «sale triunfante». Aunque de inmediato el desenlace es positivo, a largo plazo no tanto.

Soluciones

La solución adoptada por el profesor en prácticas refleja que ha caído en el juego de las fuerzas. Sale «triunfante», pero a largo plazo, el valor pedagógico de su actuación no es grande. Hubiera sido más positivo:

— Discutir en grupo los incidentes y elaborar consensuadamente unas normas de actuación y unas posibles sanciones para los casos en que no se respetasen. Se hubiera evitado el efecto de imposición forzada del profesor y se hubiera aceptado más racionalmente la situación de trabajo. El ejemplo de quitar por la fuerza y romper implica un modelo de violencia en las relaciones.
— La actuación institucional, representada por la profesora titular, no sólo fue permisiva con los alumnos, sino también quizás con el propio profesor en prácticas. Debería haberle aconsejado al menos el diálogo, la solución racional del conflicto.
— La intervención familiar no llega a producirse. El alumno intuye que no tiene razón y no hace intervenir a su padre en favor de su postura.

VALORACION GLOBAL

En los incidentes que componen este grupo, se contemplan situaciones conflictivas de profesores en prácticas a los que se les ha responsabilizado por completo de un grupo de alumnos.

El primer caso manifiesta una situación de incapacidad del profesor en prácticas para controlar el desarrollo de las actividades del grupo. Se puede deber a la inseguridad personal del profesor provocada por la novedad de su responsabilización de toda la clase y por la falta de preparación suficiente del tema que va a desarrollar. El profesor se encuentra ante la alternativa de tratar de imponer su autoridad del mismo modo que lo haría la profesora titular y su deseo de organizar el trabajo de una forma más flexible. El incidente origina una importante sensación de fracaso en el profesor.

El segundo incidente representa una situación en la misma línea que la anterior pero quizás más grave, pues desde el principio el grupo se opone a cualquier intento de la profesora en prácticas de imponer un orden de trabajo. La profesora acude al director de la escuela, quien, sin embargo, no hace nada por resolver la situación. Y así, al irse él, vuelve a aparecer el problema. La sensación de fracaso en la profesora es también en este caso muy importante.

En el tercer incidente se aporta respecto a los anteriores el intento positivo del profesor en prácticas de llegar a un acuerdo con los alumnos negociando con ellos al principio de la sesión. Sin embargo, a lo largo de la jornada, ni los alumnos serán capaces de mantener lo acordado, ni el propio profesor, quien acude en un momento dado a la dirección del centro.

El último de los incidentes de este grupo se distancia notablemente de los anteriores en varios aspectos.

1. En primer lugar, al contrario que en los tres primeros casos, el profesor en prácticas actúa ante la presencia de la profesora titular en el aula.
2. En segundo lugar, la versión que se da de su desenlace, es positiva (no hay sensación de fracaso).
3. En tercer lugar, es de señalar que al contrario que en los casos anteriores, aquí se presenta al profesor en prácticas como más rígido, mientras que la imagen de la profesora titular aparece como permisiva.

El análisis de los incidentes del grupo pone de relieve la necesidad de revisar las prácticas en el período de formación inicial del profesor en cuanto a la introducción progresiva en la responsabilización docente. Probablemente ocurre como en otras muchas profesiones, con un primer período de ejercicio profesional caracterizado por la inseguridad, por las dudas. Ahora bien, es necesario se pongan los medios para que dicho período de inseguridad y dudas no dé lugar a fracasos por la sensación de frustración e impotencia que puede originar en el profesor y que puede influir tan negativamente en su motivación hacia el trabajo docente. De manera más específica, la reflexión tiende a centrarse en aspectos como:

— facilitación al profesor en prácticas de tiempo, medios, consejo, orientación en la programación de sus intervenciones con un grupo de alumnos en situación de responsabilización plena;
— progresión tanto cuantitativa (tiempo) como cualitativa (en dificultad de situaciones) en la introducción del futuro profesor en la realización de sus prácticas docentes.

Incidentes de carácter interpersonal con origen en el aula

1.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público urbano. Cuarto curso de EGB con treinta y dos alumnos. El profesor en prácticas lleva cuatro días en el colegio. Se le responsabiliza de la clase a segunda hora de la mañana para que desarrolle un tema de ciencias sociales. El alumno protagonista es inteligente pero atraviesa una época de problemas familiares (sus padres se separan).

Descripción

El profesor es interrumpido constantemente por el alumno. Tras varias advertencias, lo expulsa del aula a gritos. El grupo se calla y trabaja tenso, sin motivación. El niño siente odio hacia este profesor. Con el tiempo se conocen y se hacen más «amigos». El profesor vivió este incidente con sentimiento de frustración, de no ser capaz de llevar adelante las actividades docentes.

Causas

— Desconocimiento por parte del profesor de las características personales de los alumnos y en concreto, del protagonista del incidente, que odiaba el autoritarismo por recordarle la actitud de su padre.
— Falta de dominio del grupo por el profesor, lo que le lleva a adoptar una actitud fría, distante, algo autoritaria.
— Falta de dominio del tema a explicar (se le había comunicado poco antes).
— La institución escolar interviene de manera importante al responsabilizar tan directamente al profesor en prácticas y no darle tiempo para preparar las actividades. La profesora titular no le había explicado las características de los alumnos.
— Existe también, una intervención indirecta, remota, de la familia, cuyos problemas se van a reflejar en la conducta del niño protagonista en el aula.

Soluciones

La adoptada por el profesor en prácticas en el aula, dadas las circunstancias quizás fue la única que pudo tomar. A largo plazo es necesario destacar:

— la necesidad de una mayor atención institucional a los profesores que empiezan el ejercicio responsable de la docencia;
— la conveniencia del desarrollo de la capacidad para el mantenimiento de las relaciones interpersonales constructivas con los alumnos e incrementar el conocimiento de éstos, de sus problemas.

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público. Clase de primer curso de párvulos. Amplia, bien iluminada, mesas exagonales, mucho material.

Descripción

Los niños, a medida que van terminando una ficha, se van al espacio enmoquetado y cogen material manipulativo. Una niña pega un golpe a otra para quitarle una pieza que ella quería. La profesora en prácticas lo ve y le pega dos cachetes a la niña quitándole la pieza para dársela a la que la tenía antes.

Causas

— Se trata de un incidente que, aislado, no tiene mayores consecuencias.
— La profesora en prácticas refleja falta de dominio de la situación al pegar a la niña en lugar de quitarle la pieza y razonar con ella y hacer que se la devolviera a la primera niña.
— La actuación de la profesora se pone al nivel de la agresividad de la niña en lugar de fomentar adecuadamente la racionalización de la situación.

Soluciones

De manera inmediata y aisladamente, la solución parece lógica pero el hecho de pegar a la niña resulta en todo caso negativo al reforzar un tipo de relaciones agresivas. Por lo tanto, es más recomendable razonar para estimular en la niña la aceptación de normas de comportamiento general, de relación con los demás.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público. Segundo curso de EGB con veintisiete alumnos, la mayoría con importantes problemas de retraso en el aprendizaje. Dos alumnos con minusvalías. Profesora titular y profesora en prácticas.

Descripción

La profesora titular está explicando un tema y uno de los alumnos integrados la interrumpe. La profesora en prácticas, que está al lado, le llama la atención, pero el alumno continúa actuando igual. La profesora titular dice a la de prácticas que le dé una bofetada, pero ésta no lo hace, ante lo cual la titular se levanta y se la da ella.

Causas

— Origen sociocultural deprimido de los alumnos. En muchos hogares pegar es frecuente. Es una forma de tratamiento a la que los alumnos están acostumbrados.
— Aceptación institucional de este tipo de castigo. Profesora titular con disciplina tradicional que lo practica. No encuentra otra forma de tratar a los niños con problemas de aprendizaje y de integración.
— Falta de apoyo institucional para tratar a niños con deficiencias.

Soluciones

— Decir a la profesora en prácticas que pegue al niño no es, en absoluto pedagógico, así como tampoco hacerlo ella.
— Es de suponer que contando con una profesora en prácticas en el aula podría/debería haber buscado soluciones distintas: hacer que se ocupara de ellos con otro tipo de actividades...
— En una clase de este nivel, una metodología colectiva y expositiva no parece en absoluto pertinente.
— Se manifiesta una vez más la necesidad de que se cumpla la normativa sobre evaluación (¿mayoría repetidores?).

4.º INCIDENTE

Contexto

Colegio privado en régimen de cooperativa. Clase de preescolar de cuatro años con cuarenta niños. Zona urbana. Clase social media alta. Profesora titular y profesora en prácticas. Dos niños (Jacobo y Amina) siempre juntos, dicen que son novios.

Descripción

Tras realizar pintura con dedos, trabajan con plastilina. Jacobo hace unos pendientes para Amina y para colocárselos en las orejas le corta una. Ante los gritos de la niña la profesora la atiende (no es mucho) y dialoga con Jacobo explicándole que eso sólo lo puede hacer el médico.

Causas

— El alumno no alcanzó a comprender que podía hacer daño a su amiga.
— Se manifiesta una considerable falta de socialización a nivel de grupo. El que estos niños siempre estuvieran juntos sin integrarse en equipo con otros da a entender que en este aula probablemente se insistió poco en una forma de socialización grupal o de equipos.

Soluciones

— A corto plazo, la solución adoptada por la profesora fue la adecuada, al quitar importancia a un hecho que no se había realizado por maldad sino por ingenuidad. Lo contrario habría sido culpar excesivamente al niño.
— Al tiempo, al explicarle detenidamente por qué no se podía hacer, y que sólo el médico podía hacerlo, el niño racionalizaría la situación.
— A largo plazo parece conveniente el desarrollo de actividades de carácter asociado que diversifiquen las relaciones de estos dos niños ampliándolas a otros compañeros. Esto, sin embargo, es una clase con cuarenta niños, no deja de ser difícil.

VALORACION GLOBAL

Dentro de este grupo se incluyen cuatro incidentes en dos de los cuales se manifiesta un conflicto interpersonal profesor-alumno, mientras que en los dos restantes el conflicto surge entre profesores y entre alumnos respectivamente.

En el primer caso, el protagonista es un profesor en prácticas al que se ha responsabilizado de un grupo de treinta y dos alumnos de cuarto curso de EGB. El profesor ve interrumpida su explicación por un alumno al que repetidamente pide que abandone su actitud, hasta que finalmente, acaba por expulsarlo del aula. Se pone de relieve falta de dominio de la situación por el profesor en prácticas que probablemente estuvo provocada además de por la inseguridad propia de los primeros tiempos de ejercicio profesional, por el desconocimiento de las características del alumno, y por lo tanto, de las formas de tratarlo individualmente.

En el segundo incidente se relata un conflicto interpersonal a nivel de preescolar, en el que también se encuentra una profesora en prácticas como responsable del grupo. Este incidente aparece en principio, como un conflicto relacional entre dos niños. La actuación de la profesora es posterior, en un intento por resolverlo. Sin embargo, la actuación revela falta de dominio y quizás también de conocimiento de las características psicológicas de los niños de esta edad.

En el tercer incidente se relata un conflicto interpersonal entre las profesoras titular y en prácticas que manifiesta la frecuente falta de entendimiento entre ambos, y en este caso específico probablemente la presión de la situación, en la que la profesora titular ve amenazada la continuidad de las actividades por la actuación disruptiva de un alumno al que, en el contexto de una clase numerosa, resulta difícil atender de manera individualizada.

El último incidente tiene lugar entre dos alumnos de preescolar. El desconocimiento del posible alcance de sus actos lleva a uno de ellos a hacer daño a una compañera. La profesora titular quizás no ha tenido tiempo para impedirlo o quizás no se ha dado cuenta de lo que ocurría, dado que se trata de un aula sobrecargada de alumnos.

El análisis de los incidentes correspondientes a este grupo permite reflexionar sobre una serie de temas relativos a:

— la necesidad de que el profesor en formación conozca las características psicopedagógicas del alumno a través de las distintas etapas madurativas;
— la conveniencia de que estos conocimientos teóricos los aplique al estudio de las características específicas de los alumnos con quienes va a trabajar;
— la conveniencia de que las prácticas de enseñanza se realicen en unas condiciones pedagógicas de calidad, así como con profesores dotados de capacidad y actitudes positivas para intentar ofrecer modelos edificantes y orientar eficazmente al futuro profesor;
— la importante influencia de la relación numérica en situaciones normales y de integración de niños especiales, para facilitar la puesta en práctica de una relación personalizada y evitar conflictos de carácter interpersonal.

Incidentes de carácter interpersonal con origen personal y social

1.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público. Aula de preescolar de cinco años con veintitrés alumnos. Uno de ellos destaca por su conducta agresiva. Profesora en prácticas.

Descripción

La clase de niños de preescolar se queda bajo la responsabilidad de la profesora en prácticas. Un niño especialmente agresivo destruye los trabajos de otros niños y pega a una niña. La profesora en prácticas le pega en las manos y ante todos dice que de mayor va a estar en la cárcel.

Causas

— Las causas del incidente están en principio, en problemas personales del niño (segundo de dos hermanos, quiere llamar constantemente la atención, a su madre le dice que él no quería haber nacido...).
— Por otra parte, la actuación de la profesora, no contribuiría a solucionar, sino que por el contrario, agravaría la situación.
— La actuación de la profesora revela a su vez falta de dominio de la situación y de conocimiento de la psicología del niño y del grupo.
— Se manifiesta una vez más la falta de armonización entre la actuación de la profesora en prácticas y la titular. Aquélla no sabía cómo se trataba normalmente al niño en clase.

Soluciones

— La solución inmediata adoptada por la profesora no fue la correcta. El castigo incrementa la agresividad y las declaraciones públicas contribuyen al desarrollo del autoconcepto negativo en el niño.
— Se manifiesta como muy necesaria la armonización de las actuaciones de los profesores en prácticas con los titulares. En este caso concreto la profesora titular solía hacer salir al niño al recreo para que se tranquilizase, lo que ocurría sin mayores problemas.
— Es necesaria, a su vez, una mayor comunicación con los padres para un mejor conocimiento y tratamiento de los problemas del niño.

— Se podría considerar, finalmente, la solicitud de colaboración del equipo de apoyo para un diagnóstico de posibles problemas psicológicos del niño y su tratamiento.

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público de zona urbana. Aula de sexto curso de EGB con treinta y ocho alumnos. Alumno de padres alcohólicos, desarreglado y sucio habitualmente, de trece años. Se le ha repetido varias veces que sin respetar mínimas normas de higiene, no podrá asistir al colegio. Inquieto, irritable, sólo se relaciona con algunos niños socioculturalmente próximos.

Descripción

En clase de expresión plástica el profesor explica cómo dibujar y pintar una fruta. El alumno se entretiene andando por las mesas. El profesor se acerca, lo coge y lo expulsa llamándole «basura». Incremento de agresividad. Descenso del nivel de autoestima.

Causas

— El nivel de conceptualización de este alumno ante el profesorado es ínfimo. Probablemente la expresión del profesor es reflejo del concepto que tiene del chico aunque otras veces no lo ha expresado.
— El nivel sociocultural, la situación familiar de abandono son las causas subyacentes a la problemática del alumno, quien por otra parte, haciendo sexto curso a los trece años, no está excesivamente atrasado.
— En la actuación del profesor se manifiesta una falta de consideración hacia las características personales del alumno, así como de interés por el desarrollo de su dimensión socioafectiva. Probablemente no ha calculado suficientemente las repercusiones de su actuación.

Soluciones

A esta edad es necesario intentar:

— El diálogo con los padres para buscar soluciones a los problemas personales y de presencia del alumno.

— El razonamiento con el alumno para estimular el desarrollo de la autonomía personal en la conducta y el cuidado de sí mismo.
— El diálogo con el alumno para estimular el desarrollo de su autoconcepto y la motivación para destacar en las tareas escolares.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público en el que se practica la integración de alumnos minusválidos. Aula de segundo curso. Alumno integrado con grandes deficiencias en técnicas instrumentales y conducta muy alterada.

Descripción

El alumno mantiene una conducta muy irregular y disruptiva en el aula. El profesor averigua que el niño bebe vino. Acompañado del profesor titular primero y luego del director, habla repetidamente con sus padres para evitar que le dejen beber vino. Acaban amenazándolos con la expulsión del niño, ante lo cual, colaboran. Dificultades de relación en los primeros meses. Solución muy positiva a largo plazo.

Causas

— La conducta del alumno tiene su origen en el contexto familiar. Los padres le dejan beber vino, con lo que no es capaz de dominarse y actúa de manera disruptiva constantemente. Se trata, pues, de un problema sociofamiliar de importante repercusión en la enseñanza.

Soluciones

— La solución que se adoptó parece ser la más adecuada y de hecho llevó a un desenlace feliz de la situación. Los profesores hablaron primero con el niño y después, repetidamente con los padres hasta conseguir su colaboración.
— La institución escolar, a través del director desempeñó asimismo, un importante papel.
— En este caso, la familia fue la última en reaccionar, aunque lo hizo positivamente al fin.

4.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público de una villa interior. Diversos niveles socioeconómicos. Aula de segundo curso de EGB. Profesora en prácticas y alumno acostumbrado a destacar, hijo de profesor. Ambiente tenso en el centro al estar enfrentados dos grupos de profesores.

Descripción

El alumno, hijo de maestros, llama la atención de la profesora discutiendo con otros niños y diciendo que «se meten con él porque es hijo del profesor». La profesora no le hace caso, pero ante la reiteración de su conducta, le dice seriamente que es exactamente igual que los demás y que así le va a tratar. El grupo se sorprende positivamente. El alumno en principio se niega a trabajar. Pero después adopta una postura totalmente contraria, de colaboración y comportamiento totalmente normales.

Causas

El enfrentamiento entre maestros, el afán de protagonismo de los padres se ve reflejado en su hijo, quien se encuentra obligado a destacar, a sobresalir. De aquí su actitud de búsqueda de protagonismo. Es de suponer que esta situación se acentuará en función del clima tensional del colegio. Los padres se creían superiores a los demás y su hijo debería serlo también. Se trata, por lo tanto, de una causa de origen familiar e institucional.

Soluciones

— La actitud adoptada por la profesora en prácticas al tratar exactamente igual a este alumno que a los demás, resultó positiva tanto para el grupo como para el mismo alumno, quien se veía liberado de su obligación de sobresalir a toda costa sobre los demás.
— Necesidad de evitar que los problemas personales/profesionales se proyecten negativamente sobre los alumnos y su aprendizaje.

VALORACION GLOBAL

A veces los conflictos interpersonales producidos en el aula vienen provocados por problemas de carácter personal, familiar, que afectan al profesor y al alumno

impidiéndoles una conducta adaptada a las normas de convivencia y trabajo en el aula. Este es el caso de los incidentes pertenecientes a este grupo, especialmente de los dos últimos.

En el primer caso, el incidente es provocado por un niño especialmente agresivo en un aula de preescolar a cargo de una profesora en prácticas. A la profesora le correspondería tratar de paliar a corto plazo dicha conducta y procurar su diagnóstico y tratamiento adaptado a medio y largo plazo. La actuación de la profesora, que podría deberse a una frecuente falta de dominio en situaciones conflictivas como ésta, resuelve de manera inmediata el conflicto pero con efectos negativos, ya que su castigo va a incrementar el nivel de agresividad del niño y la forma en que lo conceptualiza ante los demás va a disminuir su imagen personal en el grupo.

El segundo incidente relata otra conducta disruptiva, en este caso no agresiva de un alumno de trece años en sexto curso de EGB. El autor del incidente atribuye esta conducta del alumno a la naturaleza de su ambiente familiar y dice que es una conducta constante en él. La actuación del profesor titular expulsándolo del aula e insultándolo públicamente causa una impresión de excesiva dureza en el profesor en prácticas y por supuesto, es de suponer que incrementaría el nivel de agresividad y daría lugar a un descenso de imagen del alumno ante sí mismo y ante los demás. Parece imprescindible pensar en este caso que la institución escolar ha hecho poco por un alumno así durante los cursos anteriores tanto en el aspecto docente normal como en una dimensión personalizada. Sin embargo, el relato del incidente no aporta datos en este sentido.

En el tercer incidente de los que componen este grupo, ocurrido entre un alumno con fuertes condicionamientos familiares y los profesores en prácticas y titular, se manifiestan sin embargo, los efectos altamente positivos de la intervención del centro escolar (a través de sus profesores) con los padres del alumno. Estos, en principio no colaboran, pero ante la insistencia del profesor, lo llegan a hacer y la conducta alterada del alumno desaparece al desaparecer las causas de la misma en su hogar.

El último incidente difiere en varios sentidos de los anteriores. Se trata de un conflicto de roles en el alumno, quien, como hijo de profesores se cree en la obligación de destacar entre el grupo de sus compañeros. La actuación de la profesora en prácticas haciéndole ver que es igual que los demás y tratándole de la misma manera parece resolver el problema, liberando al alumno de la tensión de tener que «sobresalir». Es otro incidente en el que las características familiares han influido en el comportamiento del alumno, provocando en él una actuación poco natural.

El análisis de los incidentes que componen este grupo pone de relieve la necesidad de reflexionar sobre temas correspondientes a las características psicopedagógicas y personales de los alumnos y sobre la naturaleza de la influencia que el clima familiar y social pueden ejercer sobre su conducta.

Se manifiesta, asimismo la necesidad de establecer vínculos de comunicación y colaboración con otros profesionales (profesores que actúan o lo han hecho sobre el mismo alumno, especialistas en psicopedagogía que pueden diagnosticar dificultades de comportamiento y aprendizaje y orientar en el tratamiento).

Se pone de relieve, finalmente, la necesidad de colaboración con los padres de los alumnos tanto en situaciones que en principio puedan parecer normales como ocurre en el último incidente, como en aquellas que puedan presentar mayor gravedad, como en el caso de los tres primeros.

Incidentes de carácter metodológico vinculados con intereses del alumno

1.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público de dieciocho unidades situado en las afueras de Orense. Contexto sociocultural de los alumnos, medio. Profesor titular y profesor en prácticas.

Descripción

Se elabora un cuento en común y un alumno se opone a su final y a la línea general del cuento. Tiene motivos personales que le inducen a interpretarlo de modo diferente. Se le permite hacerlo.

Causas

— Contexto sociocultural del alumno (rural) distinto al del grupo, lo que le induce a actuar de modo diferente.
— Actuación flexible del profesor, quien adapta la actividad a la problemática del alumno. Hubo de resolver el conflicto entre hacerle replegarse al grupo o permitir una interpretación divergente.
— No hubo incidencia institucional.
— No hubo incidencia directa de la familia, sólo indirecta.
— Actuación mediadora del profesor en prácticas que identifica el problema y le propone al titular el cambio.

Soluciones

La solución adoptada fue acertada porque se permitió al alumno ofrecer su propia versión del cuento sin imponerle la del grupo. A éste tampoco se le impuso la de aquel niño, aun cuando era un «líder».

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público urbano con dos aulas de preescolar. Aula de preescolar de cuatro años. Metodología flexible. El incidente ocurre cuando el profesor en prácticas está siendo evaluado por el profesor supervisor de la Escuela Universitaria.

Descripción

El profesor en prácticas plantea al grupo de niños una actividad de conversación en torno a un centro de interés. Una niña interviene hablando de un tema muy diferente. El profesor la deja hablar, y cuando ha terminado, vuelve al tema inicial haciendo reflexionar al grupo sobre la congruencia/incongruencia de la intervención de la niña con el centro de interés que se había elegido.

Causas

— Se trata de un incidente metodológico muy normal en este nivel en que la conversación debe ser predominantemente natural, no estrictamente dirigida.
— Necesidad de los niños de esta edad de comunicar los intereses que de manera inmediata les preocupan.
— Probablemente en la actuación del profesor en prácticas existió una influencia importante de la metodología flexible utilizada normalmente en aquella clase.

Soluciones

— La adoptada por el profesor en prácticas es evidentemente correcta. Es necesario atender y estimular la participación de todos los miembros del grupo en función de sus intereses predominantes. Al tiempo, se impone la actuación flexible y motivante para atraer su atención sobre el tema de estudio.
— Necesidad de identificar centros de interés auténticamente motivadores para todos los miembros del grupo.
— Es de destacar la actuación acertada del profesor a pesar de la situación tensional en la que tuvo lugar.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público de zona suburbana. Aula de preescolar de cuatro años con dieciséis niños. Uno no habla. Profesora en prácticas.

Descripción

La profesora en prácticas se hace cargo durante varios días de la clase y observa que uno de los niños no habla nunca dentro, mientras que fuera sí lo hace con su hermano. Se da cuenta de que con él habla en gallego. Así comienza a utilizar también ella el gallego en clase, ante lo cual el niño responde positivamente.

Causas

— Falta de adaptación en el uso de lenguajes al lenguaje materno del alumno.
— Desconocimiento por la profesora en prácticas, en principio, de las características de sus alumnos.

Soluciones

— La adoptada en este caso concreto, evidentemente es la más recomendable: se trata de proceder a un uso simultáneo de idiomas para facilitar la adaptación motivada del alumno y la adquisición desde el comienzo de la capacidad de expresión bilingüe. De manera complementaria habría que señalar:
«Mayor preparación y progresividad en el ejercicio profesional responsable de la profesora en prácticas. Debería haber sido mejor informada de las características de sus alumnos.»

4.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público urbano de zona social deprimida. Clase de sexto curso con veintidós alumnos muy atrasados. El protagonista del incidente es un líder del grupo. Profesora titular.

Descripción

La profesora explica un tema de religión y el alumno dice que él es protestante y que se va de la clase. La profesora insiste obligándolo a quedarse. Como el alumno se niega, lo lleva a dirección y ante las amenazas que recibe aquí, ha de aceptar quedarse. El grupo comprende que si bien ha prevalecido la postura de la profesora, ha sido por la fuerza.

Causas

— De tipo general debidas a las características del colegio: alumnos, profesores y especialmente, del grupo de «retrasados» en que ocurre el incidente.
— Específicamente existe un problema metodológico mal resuelto por la profesora. En una situación social de libertad de cultos no se puede obligar a niños de distintas creencias a asistir a una clase de una religión determinada.
— La actuación de la institución (dirección) reforzando la postura incorrecta de la profesora, no es adecuada. Debería hacerle ver el sentido de la protesta.
— Aunque la postura de la profesora salió «vencedora» frente a la del alumno, tanto éste como la clase percibieron que fue «por la fuerza», lo que resulta poco formativo.

Soluciones

— Como se ha indicado, la solución adoptada es incorrecta por los motivos expuestos.
— Se impone una solución razonada que desemboque en el respeto a la libertad del alumno para elegir otra actividad durante la clase de religión.
— Dadas las características socioculturales de la comunidad a la que pertenece el centro escolar, sería más recomendable impartir una clase de ética sobre cuestiones de moralidad posiblemente asumibles de forma común.

VALORACION GLOBAL

Nos encontramos ante un conjunto de incidentes cuya característica común consiste en la utilización de una metodología de tipo colectivo en la que se pretende un mismo ritmo y tipo de actividades para todos los alumnos, con ausencia, por lo tanto, de una mínima y necesaria consideración de sus intereses personales.

Se manifiesta claramente en el primer caso, en el que un alumno no puede estar de acuerdo con el desarrollo de una historia que se está elaborando en común. Su experiencia personal le inclina a realizar una interpretación diferente a la del grupo de sus compañeros. El incidente se resuelve positivamente en función de la flexibilidad manifestada en este caso por el profesor.

En en el segundo incidente ocurre algo parecido a nivel de preescolar. En una situación de conversación grupal, con un tema propuesto por el profesor, una niña «se desvía» y explica sus propias preocupaciones, su tema particular. También en este caso la flexibilidad del profesor dio lugar a un desenlace positivo. Se manifiesta en el segundo incidente la conveniencia de poner en práctica la conversación espontánea a

nivel de preescolar, con libertad en los niños para poder expresarse según sus motivaciones y experiencias personales. La implantación de la conversación dirigida sólo puede hacerse de modo progresivo y con respeto a la libertad de manifestación individual.

Así como los dos primeros incidentes responden a intereses y preocupaciones de carácter puntual, los dos siguientes manifiestan ya la influencia de rasgos motivacionales más profundos y permanentes. Así, en el tercer caso se describe un conflicto entre el interés por la comunicación y el dominio del lenguaje que se utiliza en el aula, distinto al del ámbito familiar. La solución positiva del incidente pasa como en otros casos a través de la acomodación de la enseñanza a las características personales del alumno.

Sin embargo, en el último incidente del grupo la solución adoptada es en principio, negativa por sus consecuencias sobre la motivación del alumno. La realización de una actividad común para todo el grupo (una clase de religión) choca aquí abiertamente con los intereses particulares de un alumno (es de otra religión) que, además, están amparados constitucionalmente. Sin embargo aquí, al contrario que en el resto de los incidentes del grupo, la solución ha pasado por el sometimiento no razonado sino impuesto del alumno a la actividad común de la clase. Resulta difícil pensar que sigan produciéndose este tipo de desenlaces cuando realmente existen alternativas a situaciones como ésta.

El análisis de los incidentes que componen este grupo pone de relieve la necesidad de intensificar en la formación inicial y continua del profesor, el conocimiento de las características madurativas del alumno, los intereses, motivaciones y capacidades propias de cada edad. Se considera necesario además, el conocimiento por el profesor de técnicas de individualización didáctica y el desarrollo en él de la capacidad de utilización de las mismas como alternativas a la metodología de carácter colectivo. De manera más específica, el análisis de estos incidentes permite la profundización en temas relativos a:

— centros de interés;
— utilización de lenguajes en la comunicación didáctica;
— las características de la conversación en el aula, en sus modalidades formal e informal: valores, formas de utilización;
— problemática relativa a la enseñanza de la religión dentro del respeto constitucional a la libertad de cultos.

Incidentes de carácter metodológico vinculados con las capacidades del alumno

1.º INCIDENTE

Contexto

Aula de preescolar de cuatro y cinco años con treinta y seis alumnos. Uno es sordomudo. Profesora titular y profesora en prácticas. Es el primer año que la profesora titular tiene un niño minusválido. No sabe cómo tratarlo. Con el resto de los niños trabaja eficazmente. El niño es inteligente y en casa progresa con los ejercicios que realiza. En clase no hace nada.

Descripción

La profesora tiene al niño sordomudo aparte para que no interrumpa. Le deja papel y tizas para que pinte. Al niño le gusta participar en las actividades de los demás. La profesora en prácticas le llama a leer con los otros. Arma alboroto de contento y la titular para evitarlo le ata con la cuerda de psicomotricidad a una silla. Posteriormente, cuando el niño alborota, le enseña la cuerda, ante lo cual se asusta y calla.

Causas

- Falta de condiciones mínimas para una integración eficaz:
  - treinta y seis alumnos por aula;
  - falta de profesor de apoyo;
  - actitud negativa de la profesora titular;
  - desconocimiento por la profesora de las características del niño y formas de tratamiento;
  - inexistencia de colaboración con la familia.

Soluciones

- La que se adoptó es, por supuesto, negativa en función de múltiples razones pedagógicas.
- Las soluciones alternativas se sitúan en línea con las causas que se han identificado, procurando evitar la serie de factores negativos que impiden u obstaculizan seriamente las posibilidades de integración del alumno. Resulta necesaria una integración gradual de este alumno en las actividades del aula, lo cual no

parece difícil dada su inteligencia, deseos de participar y los progresos que de hecho realiza en su casa y en los ratos que trabaja atendido individualmente por la profesora en prácticas.

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público en zona urbana. Clase de primer curso de EGB con treinta y tres alumnos. Metodología tradicional. Un alumno con grandes dificultades en materias instrumentales. Profesora titular y profesora en prácticas.

Descripción

La profesora titular casi no se ocupa del alumno atrasado. Piensa que prácticamente no se puede hacer nada. La profesora en prácticas se dedica a trabajar con él y consigue que pronuncie correctamente la «rr». Su madre, animada por el progreso del niño en el colegio colabora también y en definitiva, el nivel de motivación del alumno se eleva considerablemente.

Causas

— La no atención por la profesora titular viene a justificarse en parte por las características de su clase, de primer curso con treinta y tres alumnos. Difícilmente se puede prestar atención personalizada en estas circunstancias.
— La atención al alumno por la profesora en prácticas responde a una norma comúnmente seguida en estos casos. Los profesores en prácticas suelen dedicarse a observar y a ayudar a alumnos atrasados.
— El efecto de motivación en el niño es, obviamente, una consecuencia de la dedicación que se la ha prestado en el colegio y en casa.

Soluciones

La situación ha evolucionado favorablemente a nivel de alumno, de profesores y de familia y refuerza la idea de la necesidad de atención especializada a niños con problemas, así como la necesidad de que se cumplan las normas sobre integración escolar, que determinan la existencia de un número más reducido de alumnos por aula, lo que, precisamente va a facilitar se les dedique esta atención especial.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio privado de EGB con aula de educación especial. Cuarto curso de EGB con cuarenta alumnos. Niña gitana de trece años con notable retraso. Durante tres horas de la mañana esta niña acudía al aula de apoyo. El resto lo pasaba dibujando, sin participar en las tareas del curso. Profesora titular y profesora en prácticas.

Descripción

En su primera actuación responsable ante el grupo de alumnos, la profesora en prácticas estimula a la niña gitana a participar en las actividades del grupo. Su alegría es enorme. Alborota de tal manera que la profesora titular llega a comentar a la de prácticas que es mejor que no participe.

Causas

Hay un doble efecto en el aprendizaje, que se debe a una misma causa, pero con signo diferente:

— La falta de motivación y logros se deben en gran parte a las expectativas de una profesora.
— El incremento en motivación y logros se deben a las expectativas positivas de otra profesora.

Soluciones

— La primera solución: mantener a la niña separada realizando tareas distintas al grupo, es contraproducente. De esta manera sería imposible integrar a la alumna. Las tareas distintas es de suponer las realizará ya en el aula de apoyo. Al aula normal acudiría a realizar tareas en grupo que facilitaran su integración.
— La segunda solución es mucho más positiva pedagógicamente: el mayor nivel de expectativas facilita el incremento de la motivación y el trabajo en grupo permite un mayor conocimiento e integración con el resto de la clase.

4.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público de zona urbana. Tercer curso de EGB con veintiocho alumnos. Profesor en prácticas responsable del grupo. Alumno de nueve años de origen social

predominantemente bajo. Metodología de la institución y de la profesora titular rígida. Se basa en actividades de lectura, escritura y cálculo. Se trata de un niño privilegiado en inteligencia y capacidad psicomotriz como se manifiesta a través de las actividades en el aula y en los juegos extraclase.

Descripción

El profesor en prácticas se hace responsable una tarde del grupo de alumnos por ausencia de la profesora titular. El alumno protagonista se echa al suelo con la cabeza entre las rodillas. El profesor intenta ponerlo en pie, pero ante su resistencia, decide dejarlo hasta que se canse. Pasado un rato, el alumno se sienta normalmente.

Causas

Se sigue una metodología colectiva, igual para todos en ritmos y exigencias y esto determina que este alumno, con cualidades extraordinarias, no pueda desarrollarlas suficientemente. Se ve obligado a seguir el ritmo y tipo de ejercicios de todos, aun cuando los acabe antes. Se aburre.

Soluciones

En línea con la naturaleza de las causas, las soluciones son de carácter metodológico: prever actividades opcionales y de enriquecimiento para alumnos que se encuentren en esta o parecidas situaciones. En último término, habría que referirse a la preparación de los profesores, no suficiente a veces para responder a este tipo de exigencias.

VALORACION GLOBAL

Los cuatro incidentes que componen este grupo constituyen una clara manifestación de la imposibilidad de estimular adecuadamente las capacidades de cada alumno cuando se utiliza una metodología de carácter colectivo, igual para todos. Así como en el grupo anterior eran los intereses del alumno lo que se dejaba a un lado, en estos incidentes se manifiesta también la marginación de los intereses, pero sobre todo, se destaca la falta de consideración de las capacidades personales.

Uno de los factores que determinan la imposibilidad de atención personalizada es el excesivo número de alumnos por aula, especialmente en los tres primeros casos, en los que oscila de treinta y tres a cuarenta. En esta situación, y cuando existe un solo profesor o profesora, resulta muy problemática la dedicación individualizada del mismo a cada uno de los alumnos con dificultades. Si esta circunstancia es de por sí

ya dura con alumnos «normales», debemos reconocer que mucho peor lo es en el caso de niños minusválidos de cara al desarrollo de un proceso de integración escolar. Cuando el profesor no cuenta con un estudio diagnóstico sobre las dificultades de ciertos alumnos y unos programas de carácter individualizado, la situación se agrava considerablemente, pues a las difíciles circunstancias en las que tiene que enseñar, se agrega el desconocimiento de las características de estos alumnos y de las orientaciones más adecuadas para su tratamiento. Ante esta situación no es difícil pensar que muchos niños con dificultades se encuentren aislados en muchas clases (para que no interrumpan, porque no siguen el ritmo del grupo, etc.), con lo que la intención de integrarlos sufre un rotundo fracaso. Los incidentes que componen este grupo son claramente representativos de estas situaciones. Se destaca el último por sus características diferentes al resto. En él el alumno no padece una clase especial de minusvalía, sino que, al contrario, presenta una capacidad psicomotriz y al parecer intelectual considerablemente superior, que le lleva a realizar actividades extrañas como las descritas. En este caso, la actitud del profesor en prácticas fue de no intervenir por desconocer cómo hacerlo, dejar que la situación se resolviera por sí sola. A largo plazo, su actitud de observación del alumno y adaptación a sus características puede considerarse positiva.

Otro aspecto que resulta necesario comentar en relación con este grupo de incidentes se refiere a la presencia en el aula de profesores en prácticas y a la actuación de estos profesores. Resulta frecuente que en estos casos de presencia en el aula de alumnos con dificultades específicas, los profesores en prácticas se dediquen a atenderlos individualmente o en pequeños grupos. Y esto ocurre tanto a iniciativa del profesor titular como del de prácticas. A este último, la actuación con pocos alumnos le resulta más viable y gratificante que con todo el grupo y el profesor titular se ve liberado, de algún modo, del problema que supone la presencia en el aula de alumnos que no pueden seguir el ritmo normal. Se destaca la actitud crítica de los profesores en prácticas con la actuación de los profesores titulares y la satisfacción con su propia actuación. En todos los casos se relatan resultados positivos en la atención personalizada a los alumnos y negativos en el caso de la metodología de carácter colectivo.

Así pues, el análisis de este tipo de incidentes invita a la reflexión sobre cuestiones relativas a la necesidad de acomodación de la metodología a las capacidades de los alumnos, especialmente de quienes presentan determinados tipos de minusvalías y se pretende desarrollar con ellos un proceso de integración. Se manifiesta a su vez, la problemática relativa a la necesidad de asistir, de ayudar al profesor a través de especialistas en educación y otros profesores de apoyo. Concretamente, se relacionan con estos casos, los siguientes temas:

— metodología colectiva/personalizada;
— diagnóstico de las capacidades del alumno;
— elaboración de programas individualizados;
— condiciones para la puesta en práctica de una enseñanza integrada;
— el papel de los especialistas y de los profesores de apoyo;
— relaciones entre profesores titulares y profesores en prácticas; imagen mutua.

Incidentes de carácter metodológico vinculados con diferencias entre profesor titular y profesor en prácticas

1.° INCIDENTE

Contexto

Colegio público urbano con todas las unidades menos educación especial. Clase de séptimo curso de EGB con veinticinco alumnos. Grupos avanzado y atrasado. Pocos materiales. Profesora titular experta con dominio de la clase y metodología convencional. Colocación frontal de las mesas. Explica una lección y luego pone ejercicios que los alumnos han de resolver individualmente.

Descripción

La profesora titular ha explicado una lección y ha puesto ejercicios. La profesora en prácticas camina entre las mesas. Un alumno le hace una pregunta y ella intenta explicársela. La profesora titular la corta llamando la atención al alumno, ya que según ella, si había atendido, tendría que saber resolver el problema.

Causas

— La causa fundamental estriba en la intransigencia de la profesora titular, quien está convencida de que con la explicación colectiva basta y que no es necesaria la individualización.
— La actuación del alumno pidiendo aclaraciones a la profesora en prácticas parece justificada, dada la posibilidad de que surjan dudas en cualquier momento, y dada la actitud solícita de la profesora en prácticas.

Soluciones

— La actuación de la profesora titular sólo ha servido para mantener un orden constante, programado por ella para el trabajo en clase según una metodología colectiva. Esta actuación ha creado dos problemas al tiempo:

  — desautorización e inhibición de la profesora en prácticas, quien desde este momento no se atreverá a intervenir;
  — inhibición en los alumnos, que si no se han atrevido a plantear dudas antes en la explicación, ahora las conservarán o aumentarán.

— La única solución a problemas de este tipo vendría dada por la modificación en el sentido de flexibilización de la metodología colectiva de la profesora titular, introduciendo elementos de personalización en la enseñanza.

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio privado femenino. Quinto curso. Nivel socioeconómico medio-alto.

Descripción

La profesora en prácticas propone a las alumnas que realicen un acopio de materiales para utilizar en común en clase de manualidades. Un grupo de alumnas se niega y decide la profesora someterlo a votación. Una vez ganada ésta, algunas alumnas se resisten a aceptar el resultado. No se ha dado apoyo institucional ni familiar.

Causas

— El cambio en metodología es considerable. Supone una alteración en horarios, en formas de trabajo (de individual a grupal). Las alumnas no están acostumbradas.
— La institución no apoya este tipo de cambio. La profesora titular decide se retire la caja de materiales por no ser «estética».
— Falta de colaboración de los padres.
— Las introducción de la forma de votación para resolver el conflicto contrasta fuertemente con un sistema de trabajo dirigido totalmente por la profesora.

Soluciones

— La solución inmediata adoptada por la profesora en prácticas fue recordar la necesidad de respetar los resultados de la votación, así como el hecho de que no utilizar el material en común significaba no poder hacer el trabajo.
— Una solución más a largo plazo podría pasar por:

  — la tarea de convencimiento al alumno sobre las ventajas del nuevo tipo de trabajo;
  — la tarea de convencer a la institución, y en primer lugar a la profesora titular, de las posibles ventajas del trabajo en equipo;
  — el establecimiento de contacto con los padres, algunos de los cuales eran educadores, para solicitar su colaboración.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público urbano. Segundo curso de EGB con treinta y un alumnos. Profesora en prácticas. Metodología de la profesora titular de carácter convencional. La profesora en prácticas introduce un cambio metodológico importante.

Descripción

La profesora en prácticas se dedica diariamente a dramatizar un cuento con los alumnos, quienes lo pasan muy bien. Esta actividad contrasta con la metodología normal de la profesora titular, mucho más convencional. Cuando la profesora en prácticas debe responsabilizarse toda una tarde de los alumnos, algunos de éstos no la hacen caso, siguen alborotando, dicen que con ella lo pasan muy bien.

Causas

Las causas del incidente tienen su origen en el cambio de metodología. Los alumnos identifican a la profesora en prácticas con un tipo de actividad distinta. Por eso, cuando ésta debe hacerse cargo de todas las actividades y adoptar un papel más «convencional», a los alumnos les cuesta admitirlo y algunos no lo respetan.

Soluciones

— La profesora en prácticas no pudo solucionar de manera inmediata el conflicto, resignándose a que el grupo de alumnos siguiera alborotando y haciéndoles quedarse al final de la clase, en principio para «dialogar», pero en realidad, poniendo en práctica una forma de castigo convencional.
— La solución está a largo plazo, procurando que los profesores en prácticas se introduzcan de manera progresiva en la responsabilidad docente y procurando que los cambios metodológicos sean más suaves, de manera que no alteren de forma radical la línea de actividad normal en el aula.

4.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público en zona urbana. Sexto curso de EGB. Profesor titular con una metodología muy rígida. Se siente incómodo con profesores en prácticas en su aula.

Comunica a la profesora en prácticas diez minutos antes que la dejará dar clase (para evaluarla).

Descripción

La profesora en prácticas se responsabiliza del grupo. Realiza un cambio total respecto a la línea de actividad normalmente seguida en aquel curso. Organiza a los alumnos en grupos. Se crea un gran desconcierto. Pierde el dominio de la clase. El profesor titular se disgusta y la recrimina.

Causas

— Inexistencia de una introducción gradual en las prácticas de enseñanza.
— Postura muy enfrentada de los profesores titular y en prácticas. Postura fría, hostil en el primero.
— Brusco cambio metodológico, con gran desconcierto en los alumnos.

Soluciones

En línea con la naturaleza de las causas, se podrían apuntar las siguientes:

— Mayor atención por la institución y los profesores tutores a los profesores que empiezan.
— Utilización de una introducción progresiva en la responsabilización de las prácticas.
— Mayor flexibilidad en las relaciones entre profesor en prácticas y profesor titular.

VALORACION GLOBAL

El último grupo de incidentes metodológicos pone de manifiesto la dureza del choque que el profesor en formación experimenta en su contacto con la realidad. Sus ideas renovadoras van a contrastar a veces claramente con la realidad de una metodología cristalizada en unas determinadas normas o rutinas adoptadas por el profesor titular porque para él resultan eficaces y teme que si las cambia descienda dicha eficacia y se altere el orden de la actividad en clase. El contraste entre las aspiraciones e ideas del profesor en formación y la realidad de la enseñanza, se proyecta a veces en un enfrentamiento personal entre profesor en prácticas y titular, enfrentamiento que dificulta la comunicación, que crea recelos mutuos y que imposibilita lo que pudiera ser una colaboración de efectos muy positivos para la formación del profesor.

A través de los incidentes críticos relatados por profesores que acaban de terminar su período de formación inicial, se manifiesta una dura crítica hacia la metodología de los profesores más veteranos. Cuando éstos se expresan en torno a la actuación de los profesores en prácticas, es fácil identificar sentimientos de inseguridad ante la sensación de ser observados y analizados, sentimientos que se transfieren en diversos tipos de racionalización de su rechazo a la existencia en sus clases de profesores en prácticas.

En el primer incidente se pone de relieve, además del enfrentamiento en cuanto a perspectivas metodológicas, la actitud de imposición por parte de la profesora titular, que no sólo se proyecta sobre los alumnos, sino implícitamente también sobre la profesora en prácticas a la que desautoriza ante aquéllos.

En el segundo incidente se describe un intento de introducir un cambio metodológico no sustancial por la profesora en prácticas y la aceptación en principio, de la mayoría del grupo de alumnos, si bien en algunos de ellos sigue habiendo reticencias. Como telón de fondo, la metodología institucional, representada por otros profesores, se opone indirectamente, no apoyando el cambio, quitándole importancia.

El tercer incidente constituye una manifestación de la necesidad de congruencia en la línea metodológica que se adopte. Así, la profesora en prácticas utiliza en principio una metodología lúdica. Cuando en otro momento, al tener que responsabilizarse durante más tiempo de la clase, cambia hacia una metodología más convencional, el grupo de alumnos se opone alterando la organización, creando un gran alboroto.

Finalmente, en el último de los incidentes se pone de relieve la necesidad de una introducción gradual de los cambios en metodología. Las expectativas de cambio de los profesores en prácticas deben atemperarse a la capacidad de asimilación por los alumnos si no se quiere crear un estado de desorientación en el grupo y una sensación de fracaso en el profesor, al sentirse incapaz de dirigir las actividades.

El análisis de este grupo de incidentes ha podido servir para poner de relieve la necesidad de reflexionar sobre:

— la conveniencia de un proceso gradual en la responsabilización docente del futuro profesor;
— la importancia de contar con maestros tutores dotados de una buena preparación pedagógica y de actitudes de colaboración en la formación de profesores;
— la necesidad de desarrollar en el profesor actitudes científicas hacia el análisis objetivo de la realidad y la búsqueda de orientaciones para su perfeccionamiento, frente a posturas más cómodas, de simple enfrentamiento entre perspectivas extremas;
— la necesidad de desarrollar en el futuro profesor la capacidad y actitudes hacia el trabajo en equipo y la colaboración con otros profesionales.

Incidentes de carácter institucional y proyección negativa

1.º INCIDENTE

Contexto

Colegio concertado de EGB. Clase de primer curso con cuarenta niños. Un niño muy gordito y con dificultades de articulación de la «r». El profesor titular se ríe del niño y el grupo también.

Descripción

El profesor se ríe, se burla públicamente del niño a causa de sus movimientos en educación física, de su gordura y de su pronunciación. El niño se encuentra mal y llora porque no quiere ir a clase. Los padres acaban por cambiarle de colegio. La institución no interviene para remediar la situación.

Causas

— Las características del niño no son, de ningún modo, causa del conflicto.
— La actitud del profesor resulta totalmente inadecuada y es causa del problema y de los perjuicios psicológicos que se originan en el niño. La institución escolar, al no intervenir, de algún modo es también responsable del incidente.
— Los padres actúan de la manera que está a su alcance, si bien quizás debieran haberlo hecho antes ante la dirección del colegio o ante la administración.

Soluciones

— En el fondo se trata de un problema de formación y de actitudes profesionales.
— De manera más específica, la institución escolar debería estar al tanto de este tipo de problemas y actuar sobre el profesor.
— Los padres deberían haber hablado con el profesor y la dirección del colegio antes de ingresar al niño y tratar de prever incidentes de este tipo, si bien en principio, tampoco tendrían que haber temido su aparición, ya que es de esperar que normalmente un profesor no actúe así.

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público en el barrio de una ciudad. Alumnos de nivel sociocultural bajo. Profesorado joven. Director autoritario. Metodología poco adaptada. Curso de «recuperación», con veintiocho alumnos. Tercero de EGB.

Descripción

Al comienzo de la clase un alumno abre la ventana y se va por ella. La profesora, sorprendida, enfrenta el hecho hablando con el grupo y después con el propio alumno. Este, al no recibir castigos, se avergüenza de su conducta. Comprende que se interesan por él.

Causas

— En principio de trata de un intento de hacerse notar, por destacar su papel de líder en el grupo frente a la nueva profesora.
— En el fondo hay una notable falta de motivación relacionada con una metodología poco adaptada que no hace uso de actividades plásticas y de educación física. Todo ello con el fondo de problemas graves de origen sociofamiliar (paro, alcoholismo, delincuencia).
— La institución escolar (profesorado inexperto, director autoritario) no contribuye a crear una enseñanza adaptada, motivadora. El crear grupos de «recuperación» beneficia poco a los alumnos que, por otra parte, son muchos para un grupo de tales características.

Soluciones

— Está claro que la solución inmediata de la profesora es la correcta, pues quita importancia, trata de racionalizar y de ayudar al alumno.
— A largo plazo se ve conveniente proceder, en línea con las causas aludidas a:

  — contactar con la familia y tratar de unir esfuerzos;
  — procurar un cambio metodológico (diálogo, actividades plásticas y dinámicas...);
  — procurar un cambio organizativo (aulas normales);
  — procurar la colaboración del profesorado y del director en este sentido.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público rural con todos los niveles. Clase de séptimo curso de EGB. Profesora sustituta. Asignatura de matemáticas.

Descripción

La profesora entrega a los alumnos un control corregido para que conozcan la calificación y se lo lleven a sus padres. Un alumno lo pisotea. La profesora le ordena recogerlo y traerlo limpio y firmado al día siguiente. El alumno no lo hace y repite esta conducta constantemente a lo largo del curso, ante lo cual la profesora lo expulsa de clase o lo ignora. Esto se produce en todas las asignaturas.

Causas

— Falta de motivación en el alumno.
— Falta de aceptación de las normas de la profesora y del grupo, de la institución escolar. Esto puede deberse a su vez, a múltiples cuestiones de tipo institucional, familiar, ambiental, personal.

Soluciones

— La postura de la profesora y al parecer del resto de profesores, es negativa (expulsando o ignorando) pues, en primer lugar, crea en ellos impotencia y en segundo lugar, no soluciona sino que incrementa el problema del alumno.
— Se impone un tratamiento a largo plazo y quizás con ayuda de especialistas.
— La profesora sustituta, en el primer incidente debería haber contactado con otros profesores e informarse sobre el alumno. También con la familia, y especialmente con él mismo, tratando de establecer un diálogo que al menos facilitara la convivencia mediante el respeto a normas, aunque el nivel de aprendizaje en principio hubiera sido igual. Se trataría pues, de facilitar la integración.

4.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público de zona urbana. Segundo curso de EGB con veinticinco niños del que se responsabiliza al profesor en prácticas por ausencia de la titular. Buenos

materiales y espacio suficiente. Sigue la metodología de la titular con algunas modificaciones. Curso en el que se pone en marcha la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), no bien conocida por la gente.

Descripción

Un día, al terminar la jornada, una madre espera al profesor de prácticas y le recrimina porque su hija no ha leído. El profesor le responde que él sabe muy bien lo que tiene que hacer. La madre acude al director, quien apoya al profesor...

Causas

— Básicamente, el desconocimiento por la familia (madre) de la función de los profesores en prácticas.
— Existe, asimismo, una falta de comunicación profesor-familia. En este caso el profesor en prácticas ni siquiera sabía que aquél era un día de visitas de los padres.
— La tarea de la institución (director), aunque en principio parece correcta en su apoyo al profesor, debería haberse proyectado en los padres, explicándoles la función y problemas de un profesor en prácticas y en éste señalando el interés de comunicarse con los padres e informándole al menos de la existencia de un horario de atención a padres.

Soluciones

— La reacción del profesor en prácticas en defensa de su profesionalidad parece lógica pero fue precipitada. Hubiera sido más conveniente una actuación de diálogo con la madre para explicar su papel, las características de los cambios introducidos, etc.
— La actuación a medio y largo plazo con la niña, procurando evitar que el suceso afectara a su motivación y resultados en el aprendizaje, fue positiva.

VALORACION GLOBAL

En el primer caso de los que componen el grupo, la actuación del profesor fue eminentemente negativa. En realidad, está en el origen del incidente. No sigue las orientaciones pedagógicas más elementales sobre el respeto y la consideración hacia la personalidad del alumno. La institución no interviene para evitarlo y su inhibición permite, en primer lugar, la negativa actuación del profesor y en segundo lugar, provoca que el alumno tenga que acabar marchándose del centro escolar.

El segundo incidente es un caso de carácter contrario al anterior en el sentido de que aquí la actuación de la profesora es adecuada y de hecho logra una solución positiva del incidente a pesar de los importantes condicionantes institucionales. Se trata de un colegio no adaptado a las características socioculturales de sus alumnos. La inexperiencia del profesorado, el tipo de disciplina impuesto desde dirección y el establecimiento de grupos de «recuperación» con alumnos fuertemente atrasados, son factores que contribuyen a la carencia de motivación en los alumnos y al desarrollo en ellos de conductas disruptivas.

El tercer incidente pudiera parecer en principio un suceso limitado al ámbito del aula, de la relación profesor-alumno. Pero en realidad, la actuación que se describe del alumno es representativa de la que éste adopta con todos los demás profesores desde hace tiempo. Se trata por lo tanto, de un incidente que sobrepasa la capacidad de solución de un profesor determinado y que debe ser resuelto por la institución en su conjunto. Parece evidente que no debería permitirse que un alumno llegue a presentar un nivel de falta de motivación e integración como el que manifiesta el protagonista de este suceso.

El último incidente del grupo manifiesta una importante carencia de comunicación entre la institución y los padres de los alumnos. Si la institución había responsabilizado al profesor en prácticas de un grupo, debería haber comunicado también a los padres de los alumnos este hecho y las posibles modificaciones en la metodología, bien a través del director o del mismo profesor en prácticas. El incidente podría haberse evitado probablemente si los padres hubieran sido informados con anterioridad y se les hubiera solicitado su colaboración.

El análisis de los incidentes correspondientes a este grupo pone de relieve la conveniencia de reflexionar sobre temas relativos a:

— la necesidad de una intervención diagnóstica y constructiva de la institución escolar sobre la actuación de su profesorado a fin de optimizar la relación de éste con sus alumnos;
— la necesidad de una tarea institucional de acomodación de las enseñanzas en sus contenidos y organización a las características socioculturales de los alumnos, para facilitar la mayor eficacia de sus aprendizajes y su integración motivada en la escuela;
— la necesidad de un estudio, por la institución escolar, de los alumnos especialmente «problemáticos» a causa de su nivel de aprendizaje y de integración social, con objeto de buscar soluciones y desarrollarlas en equipo por parte de todo el centro, ante la dificultad que un solo profesor puede tener para resolverlos;
— la necesidad de un planteamiento a nivel institucional de la problemática relativa a la responsabilización por los profesores en prácticas de grupos completos de alumnos, a fin de proporcionar el apoyo necesario en estos casos, por parte del propio centro escolar, previniendo posibles dificultades;

— la conveniencia de establecer vínculos de comunicación de la escuela con las familias de los alumnos para que puedan conocer las características del desarrollo de la enseñanza y colaborar en el perfeccionamiento de la misma.

Incidentes de carácter institucional y proyección positiva

1.° INCIDENTE

Contexto

Colegio privado subvencionado de zona urbana. Clase de primer curso de EGB. Niño que acude directamente, sin proceder de preescolar. Se observa en él un gran nivel de angustia. Llora y llama constantemente a su madre.

Descripción

El profesor detecta que el problema de inadaptación del alumno se debe en gran medida a un exceso de protección materna y decide actuar:

— con un trato personal que le proporcione confianza, autodominio y progresiva introducción en las tareas académicas;
— colaborando con los padres para que éstos continúen su tarea en el hogar.

Causas

— Se trata de un caso de superprotección de la madre. Esta es una persona obsesionada por la seguridad de su hijo que achaca al profesor (¿por ser excesivamente severo?), la angustia del niño.

Soluciones

— La solución adoptada por el profesor fue acertada y a la larga produjo buen resultado.
— La institución escolar interviene (por medio de su director) cuando la madre denuncia el supuesto trato severo del profesor a su hijo. Se entabla un coloquio en el que el director y el padre del niño apoyan la tarea del profesor.
— La familia actúa a medio plazo según las indicaciones del profesor (dar responsabilidad a su hijo, dejar que «corra riesgos») y los resultados al final son positivos.

2.º INCIDENTE

Contexto

Colegio público en barrio muy deprimido. Situación sociocultural muy mala (delincuencia, pobreza...). Algunos padres envían a sus hijos al colegio porque están calientes y comen al menos una vez al día. Clase de primer curso con veintiocho niños, ocho de los cuales son gitanos. Distribución convencional. Los niños gitanos se sientan aparte juntos. La profesora decide cambiar la organización del aula y situar los niños gitanos al azar.

Descripción

Al cabo de varios días de distribuir a los niños, una abuela viene a decir que no quiere que su nieto se siente al lado de un gitano. La profesora la explica por qué los ha distribuido así y que no los piensa cambiar, por ser el único modo de facilitar la integración de los niños.

Causas

— Existe cierta prevención contra los gitanos no fundamentada racionalmente y ello da lugar a que no se acepte su integración en las aulas. De aquí la protesta de familiares.
— Como causa más próxima está, por lo tanto, la nueva distribución de los niños en el aula, que implica un contacto mayor con los gitanos.

Soluciones

— Desde una perspectiva de eficacia en la integración escolar, la solución adoptada es la más correcta. De no distribuir a los niños de esta manera, la integración prácticamente no existiría.
— Podría haberse procedido por parte de la institución escolar a una explicación de los motivos por los que se iba a adoptar esa forma de organización.

3.º INCIDENTE

Contexto

Colegio concertado de EGB en zona urbana. Nivel socioeconómico medio alto. Primer curso de preescolar con treinta y tres niños. Niña un tanto abandonada por sus padres. Su angustia repercute en el aprendizaje.

Descripción

Una niña al salir del colegio llora. Su madre tarda en venir a recogerla y esto se convierte en una situación cotidiana a pesar de los intentos de las profesoras por resolverlo.

Causas

— La causa de este «incidente» es de origen familiar. La madre tarda en recoger a su hija. De hecho, se ocupa poco de ella porque la trae mal vestida, etc. No se ha podido contactar con el padre.
— La actuación de la institución escolar y de su profesora ha sido evidentemente correcta.

Soluciones

— No es fácil encontrar solución a nivel institucional como no fuera la denuncia de la familia por abandono. Pero el caso no llega a esos extremos.
— Es difícil pensar que razonar con la niña pudiera solucionar nada. Se trata de un caso no claramente catalogable de abandono familiar que, sin embargo, está repercutiendo muy negativamente en el desarrollo personal de la niña y dificultando su aprendizaje.

4.° INCIDENTE

Contexto

Colegio público urbano. Clase de primero de EGB con pocos materiales didácticos. Treinta y seis niños. Un niño muy pobre. Profesora titular y profesora en prácticas. El niño está aislado del grupo. Lo rechazan.

Descripción

Las profesoras realizan una tarea de integración social del niño protagonista, resaltando sus aciertos, sus virtudes. El niño un día se lleva unas tijeras de la clase porque había oído decir a su madre que necesitaba unas. Al día siguiente lo trae la hermana y ante todo el grupo lo avergüenza preguntando si son de allí. La profesora en prácticas dice que sí, que se las dejó llevar ella (esto no era cierto).

Causas

— El problema del rechazo del niño se debe en parte a sus características socioculturales (sucio, mal vestido...).
— El problema de llevarse unas tijeras hay que atribuirlo al relativo sentido del bien y del mal que tiene un niño a esa edad. Para él estaba bien hecho llevar unas tijeras a su madre porque las necesitaba.
— Este hecho quizás destacó más debido a la falta de materiales didácticos en el aula.
— Las causas del incidente son por lo tanto, predominantemente personales con algún componente institucional.

Soluciones

— La solución adoptada por la hermana, si bien responde a un destacado sentido ético de la familia, no fue la más adecuada en su forma para el niño (al avergonzarlo ante todos). Podría haber hablado en privado con los profesores.
— La solución inmediata adoptada por la profesora en prácticas no fue del todo correcta (no era cierto), pero en aquel momento sirvió para salvar la imagen del niño ante el grupo, por la que tanto habían estado trabajando. Se evitaron así unas consecuencias excesivamente desproporcionadas de un hecho que el niño en principio no había realizado por maldad.

5.° INCIDENTE

Contexto

Colegio público de EGB. Clase de preescolar de cinco años. Clase social media baja.

Descripción

Un niño, bastante inquieto roba todos los días cosas del colegio y las trae al día siguiente diciendo que las ha encontrado en el campo. La profesora habla con la psicóloga del centro. Esta le recomienda que no alabe la conducta de traerlos ni se los recoja, que los tire por inservibles. El niño deja de robar pero pega a sus compañeros.

Causas

— El niño protagonista es hijo de un matrimonio separado. La madre no le entiende y le recrimina constantemente diciéndole que se parece a su padre. El

niño con su conducta pretende llamar la atención, que se fijen en él y lo aprecien.

Soluciones

— Al variar de conducta y adoptar un nuevo comportamiento disruptivo, la psicóloga y la profesora deciden actuar con la madre. Plantearle seriamente que se tiene que ocupar del niño. La madre acaba por hacerles caso y el niño va cambiando gradualmente hacia formas de comportamiento adaptadas.
— Las soluciones, por lo tanto, fueron acertadas. Se destaca la actitud preocupada de la profesora y el conveniente apoyo institucional representado en este caso por la psicóloga. Finalmente, la colaboración de la familia (madre) determinó la resolución positiva del conflicto.

VALORACION GLOBAL

Se trata de un conjunto de cinco incidentes en los que, contrariamente que en el grupo anterior, la intervención de la institución docente ha contribuido positivamente a su resolución.

En el primer caso el profesor realiza una importante modificación en su metodología y formas de relación con un niño a fin de conseguir se adapte a la institución escolar, lo que va a necesitar la colaboración de los padres para desarrollar en el alumno seguridad y autodominio. Es el colegio el que tiene que tomar la iniciativa aquí para recabar la colaboración de los padres con el profesor.

En el segundo incidente nos encontramos con un enfrentamiento entre centro escolar y familias en torno al tema de la integración escolar de niños gitanos. La iniciativa de la escuela encuentra la oposición de algunos padres, lo que va a exigir una paciente tarea de diálogo con ellos a fin de llegar a convencerlos.

En el tercer incidente del grupo se podría decir que no hay implicación directa de la escuela, sino tan sólo indirecta. La alumna que lo protagoniza tiene un problema familiar importante que la escuela (a través de sus profesores) intenta resolver sin éxito. No obstante, la intervención de la institución escolar aquí hay que valorarla positivamente.

En los dos últimos incidentes correspondientes a este grupo se constata asimismo una intervención del centro escolar en líneas generales, satisfactoria. En el cuarto incidente las profesoras ven interrumpida su tarea de integración social de un alumno en el grupo por una complicación que tiene su origen en una causa familiar. En el último incidente una profesora y la psicóloga del centro colaboran en la integración

social de un alumno cuya conducta negativa en el ámbito institucional aparecía provocada en gran parte por problemas de carácter familiar.

El análisis de los incidentes que van incluidos en este grupo constituye, por lo tanto, un importante punto de partida para la reflexión sobre cuestiones correspondientes a la considerable influencia de los problemas personales de los alumnos y el papel que puede desempeñar la institución escolar (dirección, profesor, especialista en psicopedagogía) para resolverlos.

Los incidentes correspondientes a este grupo constituyen asimismo un motivo para la reflexión sobre la repercusión que determinadas cuestiones de carácter social (integración de niños gitanos en este caso) pueden presentar sobre la tarea de enseñanza.

Es necesario destacar, a su vez, cómo la institución escolar no puede desvincularse de cuestiones de carácter familiar por la importante influencia que éstas pueden tener en el comportamiento integrado del alumno en el centro. Una vez más, la colaboración entre centro escolar y familia se manifiesta imprescindible.

Finalmente, surge el tema relativo a la necesidad de una adecuada colaboración entre profesores y especialistas en psicopedagogía.

INDICE DE AUTORES

ALTMAN, L.: 20, 69
ANDERSON, L.: 170, 171, 172, 197
ASPY, D.: 161, 162, 165

BABANSKI, Y.: 188, 197
BECKHAM, J. C.: 57, 69
BERLINER, D.: 151, 152, 153, 165, 170
BERNSTEIN, B.: 88
BLOCK, A.: 27
BRUN, J.: 86, 129
BRUNER, J.: 188
BURNS, J.: 170, 171, 172, 197

CANTOR, N.: 128
CARDINET, J.: 91, 92, 129
CLARK, R. E.: 46, 69, 88, 129
CONNER, R.: 20, 69
CRONBACH, L. J.: 21, 22, 23, 32, 37, 69

CHEVALLARD, Y.: 87, 88, 129

DARLING, L.: 57, 58, 62, 69
DAVIS, K.: 28
DEWEY, J.: 134, 138, 165
DOYLE, W.: 46, 69, 158, 165, 169, 171, 197

EISNER, E. W.: 21, 25, 33, 50, 69
ERAUT, M.: 63
ERICKSON, F.: 49, 51, 69, 158, 165, 169, 197

FEND, H.: 28
FENSTERMACHER, J.: 132
FERNANDEZ, M.: 27, 28, 69, 92, 96, 129
FITZGIBBON, A.: 133, 139, 146, 165
FREEMAN, H. E.: 56, 70

GLASS, G. V.: 33
GREENE, M.: 150, 165
GUBA, E. G.: 33
GUMP, A.: 170

HAMILTON, D.: 21, 24, 70
HAMILTON, F.: 168, 197
HARGREAVES, D.: 50, 69
HEGARTY, S.: 183, 197
HOUSE, E. R.: 20, 27, 33, 55, 56, 66, 69
HUBERT, G. L.: 152, 165

JACKSON, C.: 20, 69
JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION: 21, 25, 33, 35, 64, 69

KEMMIS, S.: 21, 26, 66, 67, 70
KOLB, D. A.: 133, 134, 137, 139, 140, 142, 145, 146
KREMER HAYSON, L.: 143, 165

LABOV, W.: 88
LAWTON, D.: 35, 43, 62, 63, 70, 119, 129
LINCOLN, D.: 33
LISTON, D.: 135, 138, 141, 159, 163, 165, 166
LURIA, A. R.: 153

LLOYD, S.: 153, 165

MACDONALD, B. 21, 23, 70
MARTIN RODRIGUEZ, E.: 66, 70
MIALARET, G.: 86, 129
MUGNY, G.: 89, 129

NEVO, D.: 20, 70

PARLETT, M.: 21, 23, 24, 70
PERRENOUD, P.: 89
PERRET-CLERMONT, A. N.: 87, 129
PIAGET, J.: 92
POPPER, K.: 160

ROEBUCK, F.: 161, 162, 165
ROGERS, C. R.: 141
ROSSI, P. H.: 56, 70
ROTKHOPH, J.: 46

SADLER, R.: 38, 70
SCHÖN, D. A.: 55, 70
SUCH MAN, E. A.: 35
SCRIVEN, M.: 21, 22, 33, 34, 36, 42, 43, 70
SHAVELSON, R.: 157, 166
SHINKFIELD, A.: 35, 42, 70
SHULMAN, L. S.: 49, 70, 132, 133, 137, 146, 166
SIMONS, H.: 67, 70
STAKE, R.E.: 21, 24-25, 33, 35, 70
STENHOUSE, L.: 66, 70, 123, 129
STODOLSKY, A.: 170
STONES, E.: 139, 140, 142, 145, 146, 147, 148, 166
STUFFLEBEAM, D. L.: 21, 24, 33, 34, 35, 42, 70

TAUSCH, R.: 160, 162, 166
TAUSCH, A. M.: 161, 162, 166
TIKUNOFF, W.: 169, 198
TRUMBULL, D.: 153, 166
TYLER, R. W.: 21, 22, 42, 71

VAN MANEN, M.: 135, 136, 138, 166

WITTERN, O.: 161, 166
WRIGHT, S. R.: 56, 70

YINGER, R. J.: 47, 71

ZEICHNER, K.: 135 136, 138, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 156, 159, 164, 165, 166
ZVEREV, L D.: 186, 198

INDICE TEMATICO

«Accountability»: 20, 74, 118
Actitud de investigación: 156-158, 185
Actividad artística: 25, 43
Actividad educativa: 46, 61, 62, 63, 86, 95, 99, 116, 120, 125, 170, 212
Actividad reflexiva: 134-135; 17, 140, 141, 145, 146
Actividad rutinaria: 81, 82, 134
Actuación ética: 63, 64, 135, 138
Actuación profesional: 39, 40, 60, 62, 76, 79, 94, 99, 135, 138, 140, 148, 157, 159, 174, 175, 179, 182, 184
Actuación técnica: 90, 135, 138
Agentes externos: 93, 94, 97, 117-119
Agrupamiento: 171, 172, 173, 174, 178
Ambito actitudinal: 31
Ambito psicomotor: 31, 185
Análisis de contenido: 48, 143, 157
Análisis de tareas: 119, 170, 179
Aprendizaje mediado: 193
Aprendizaje significativo: 147
Asimilación: 14, 133, 134, 139, 140
Aspectos manifiestos: 14
Autoanálisis: 48, 59, 82, 150, 154, 163, 174, 177
Autoconcepto: 46, 47, 93, 97, 125, 217, 218, 219, 221
Autoevaluación: 117-119; 14, 29, 40, 55, 74, 78, 79, 82, 84, 94, 97, 100, 107, 109, 114, 116, 124, 125, 126, 146, 147
Autoinforme: 59; 47, 48, 58, 61, 157
Autonomía profesional: 26, 38, 39, 74, 80, 92, 132, 140, 147
Autoobservación: 53, 82, 152, 154, 157, 163

Calificación: 14, 45, 60, 88, 91, 93, 94, 95, 103, 109, 110, 113, 239
Capacidad intelectual de investigación, de reversibilidad, de refexión: 15, 145, 152, 157, 159, 226, 230, 231
Características madurativas, psicopedagógicas: 19, 31, 212, 221, 227, 230
Centros de interés: 87, 155, 182, 189, 190, 191, 194, 223
Centros de profesores: 39
Clima del aula: 32, 45, 46, 85, 161, 164, 168, 170, 220
Clima familiar: 88; 212, 219, 220, 221, 238, 244, 245
Comisiones de expertos: 25, 35, 38
Competitividad: 57, 63, 94, 96
Comportamiento interactivo: 26, 47, 54
Comunidad de intereses: 26
Conducta disruptiva: 216, 219, 221, 241, 246
Conducta en el aula: 156; 216, 219, 221, 241, 246
Conflicto interpersonal: 143, 215, 216, 220, 222, 233, 234, 237, 246
Congruencia sociocultural: 88-89; 97
Consejo de orientación: 111, 114, 115, 121, 123
Contenido del segmento: 17, 170
Contexto: 49-53; 21, 45, 142, 145, 151, 156, 158, 168, 200-247; c. ambiental, 45, 136, 186-191; c. instructivo, 49, 62; c. social, 49, 50; c. sociocultural, 49, 50, 51, 85, 89, 96, 97, 168, 183, 222
Contextualización: 168-180; 16, 17, 18, 23, 24, 29, 32, 39, 44, 64, 65, 80, 136, 153, 156, 201, 206
Creencias personales: 141
Conversación, factual, prudencial, justificativa, crítica: 141-142; 205, 223, 225, 226
Criterios: c. de tipo normativo, 77, 78, 124; c. de tipo científico, 77; c. de tipo de personal, 77, 93
Criterios de evaluación: 38-40, 77-78; 13, 15, 21, 24, 26, 41, 56, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 92, 93, 94, 111, 124, 125, 126
«Currículum»: 26, 30, 36, 49, 136, 143, 144, 156, 181, 192; c. implícito, 50; c. nulo, 50, 51; c. oculto, 142
Cuestionario: 60, 161

Debate crítico: 25, 66, 201
Descripción: 25; 18, 35, 36, 44, 64, 65, 207, 208, 209, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244
Desprofesionalización: 74
Diarios: 48, 142, 157
Dilemas: 143
Dimensiones curriculares de la evaluación: 74-84
Dimensiones psicosociales: 85-96; 97

Educación ambiental: 186-191; 17
Empatía: 141, 142

Enseñanza integrada: 181-185; 204, 205, 214, 219, 227, 228, 229, 241, 243, 245
Enjuiciamiento sistemático: 21, 25, 27, 33, 35, 36, 37, 38, 67, 93
Entrevista: 59; 58, 61, 84, 105, 120, 132, 140, 143, 145, 147, 148, 157, 158, 190
Escalas de clasificación: 94, 156, 161
Estimulación del recuerdo: 47, 143, 157, 177
Estrategias: e. cognitivas, 31, 46, 85, 86, 87, 89, 92, 97; e. docentes, 80; e. de conocimiento, 86, 87; e. flexible, 87; e. rígida, 87
Estrategias y técnicas de evaluación: 64, 85, 99, 120, 123, 132, 143
Estructura del segmento: 171; 170
Etica del deber, ética del ser: 17, 25, 135, 164
Etnografía: 41, 49, 142, 146
Evaluación: e. como reflexión, **132-138,** 14-18, 29; e. continua, 92, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 117, 119; e. cualitativa, **90,** 91, 117; e. cuantitativa, 117; e. final, **121-123,** 83, 103-104, 110, 113-119; e. formativa, **120-121,** 21, 22, 80, 83, 84, 90, 100, 113; e. holística, 21, 23, 24; e. iluminativa, 24; e. inicial, 120, 80, 83, 84, 102-104, 113; e. institucional, **62-66,** 55, 61; e. puntual, 80-82, 84, 117; e. según objetivos, 21, 22, 57, 87; e. sumativa, 23, 34, 62, 80, 83, 84, 100, 120; e. transferencial, 120
Evaluador: 58, 64, 66, 104
Exactitud: 64
Exámenes normalizados: 86, 91, 92, 114, 127
Exploración inicial: 102-103, 120; 105, 113, 119

Fases de la evaluación: 76
«Feedback»: 143, 144, 147, 172
Finalidades de la evaluación: 119-123
Formación: 15, 44, 61, 64, 90, 99, 155, 160, 176, 204, 235; f. inicial, 61, 132, 135-136, 181, 201, 235; f. profesional, 89, 176, 185, 186
Formador de formadores, de profesores: 13, 16, 59, 64, 139-145, 147, 148, 157, 164, 177, 180, 223
Fracaso escolar: 77, 80, 94, 95, 101
Fuentes de información: 81; 59, 65, 92, 104, 105, 113, 120, 168, 169
Función docente: 44-45; 32, 33, 34, 62, 64, 74, 111, 132, 156
Funciones de información y enjuiciamiento educativos:33-34; 21, 23, 25, 26, 27, 32, 35, 37, 41, 64, 67, 82, 84

Grabaciones: 173-180; 16, 147, 153, 157, 161, 162, 164, 200

Habilidades: 13, 40, 52, 60, 84, 125, 140, 184
Heteroevaluación: 117-119; 55, 61, 79, 82, 92, 93, 94, 97, 101, 124, 125
Historia de su propia clase: 64, 158, 168
Honradez: 65

Identificación de necesidades: 24, 64, 67
Incidentes críticos, de carácter relacional, metodológico, institucional: 18, 200-247; 81, 82, 114, 141
Individualización didáctica: 80, 94, 121, 123, 124, 125, 143, 145, 182, 194, 205, 228, 230
Inducción profesional: 15
Informe de evaluación: 23, 26, 33, 35, 37, 42, 61, 64, 65, 91, 100, 120, 121, 157, 158, 173
Innovación curricular: 28, 66, 82
Inspección: 107-108, 114, 124, 128
Instrumentos formales: 81-82
Integración escolar de alumnos minusválidos: 181-185; 17, 82, 109, 120, 125, 205, 214, 219, 227, 228, 231, 241
Interacción personal: 31-32, 168-180; 17, 35, 46, 60, 89, 92, 146, 147, 148, 149, 156, 161, 163, 192
Interpretación: 25, 50-53; 55, 75, 77, 83, 84, 123
Investigación: 41-54, 155-158; 13, 15, 16, 17, 20, 36, 40; i. activa, 76; i. antropológica, 24; i. de campo, 158; i. ecológica, **50-53, 157-158, 168-169,** 49; i. educativa, 13, 32; i. evaluativa, 37; i. interpretativa, **50-53,** 49, 158

Jerarquización de funciones: 62, 66, 118, 119
«Joint Committe on Standards for Educational Evaluation»: 25-26; 21, 33, 35, 64, 69
Juicios de valor: 35-38; 13, 15, 25, 26, 33, 41, 67, 93, 113

Laboratorios didácticos: 151, 152, 155
Ley General de Educación: 95, 98, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111
Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo: 115-126
Libro de texto: 193
Listas de control: 156
«Locus» de control: 94

Maestro tutor: 107, 109, 139, 236
Medios didácticos: 192-196; 46, 88
Meta: 56, 58, 140
Metaevaluación: 21, 24, 33, 37, 40
Metáforas: 27, 56
Metodología colectiva: 93, 99, 204, 230, 231, 233
Metodología de evaluación: 41-54, 104-118; 17, 21, 23, 24, 63, 68
Modelo de supervisión: 139-142; 145

Niños minusválidos: 181-185; 109, 120, 125, 153, 205, 214, 219, 227, 229, 231, 241
Niveles de decisión: 38, 80, 81, 94, 95
Normas: 38, 50, 74, 77, 79, 94, 138, 209, 213, 221, 235, 239
Normativa oficial: 92-130; 39, 91
Notas de campo: 52

Objetivos de enseñanza, de segmento: 170-173; 17, 21, 22, 42, 50, 58, 63, 77, 79, 102, 115, 116, 117, 182, 186
Objeto de evaluación: 30-32; 65, 76, 100, 101, 111, 112, 113, 115, 117, 123-125

Observación participativa: 47, 52, 53, 158, 177
Observaciones en el aula: 59, 82; 14, 23, 24, 29, 44, 47, 58, 75, 81, 84, 99, 105, 114, 120, 121, 132, 133, 140, 145, 146, 151, 153, 161, 169, 170, 174, 176, 185, 228, 231
Orientaciones pedagógicas: 98, 102, 106, 107, 108, 112, 130

Paradigma: 14; p. científico positivo, 20, 92; p. ecológico, 14, 46, 49, 50-53; p. mediacional, 13, 14, 16, 17, 20, 24, 156; p. tecnológico, 57, 62-63, 66, 77
Participación: 66, 67, 68, 78, 94, 99, 107, 119
Pensamiento: p. del alumno, **45-47,** 86, 145, 170; p. del profesor, **47-48, 156-157,** 45, 145, 170; p. en voz alta, 143, 157
Personalización de la evaluación: 104; 78, 85, 94, 113, 117, 121, 122, 123, 125, 127
Perspectiva del alumno: 93-96; 45-47, 77, 78, 80, 81, 85, 87, 92, 99, 102, 114
Perspectiva ecológica: 23
Perspectiva del profesor: 90-93
Plan Dalton: 94
Pluralidad de criterios y perspectivas de evaluación: 26
Práctica de toma de decisiones: 15, 176, 180
Prácticas de laboratorio: 151, 152
Prácticas docentes: 15-16, 206, 246; 17, 18, 140-145, 149, 151-154, 156, 157, 176
Proceso didáctico: 32, 34, 35, 48, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 99, 106, 112, 113, 132, 168, 193; p. de enseñanza, **111-112,** 35, 48, 50, 64, 66, 75, 78, 99, 100, 116, 125; p. de negociación, 26, 66, 67, 93; p. de razonamiento, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Profesor en formación: 16, 17, 139-145, 146, 149, 154, 170, 175, 181, 192; p. en prácticas, 139-145, 147, 171, 172, 173, 182, 185, 202, 203, 207-246; p. titular, 203, 207; p. tutor, 14, 16, 17, 107, 109, 123, 178
Programa: p. educativo, 26, 32, 36, 55; p. de evaluación, 24; p. de intervención, 27, 30, 32; p. social, **55-57;** p. de ordenador, 13, 43
Promoción: 108; 80, 92, 99, 100, 103, 113, 130
Proyecto: p. Manatt, **57,** 61, p. Redfern, **58;** p. para la Reforma de la Enseñanza, 57
Pruebas: p. formales, 82, 91, 92, 133; p. periódicas, 106; p. psicométricas, 45, 57, 61, 63, 74, 77, 84, 85, 94, 95, 106, 118, 119, 122, 126, 171

Racionalidad: 26
Rasgos personales del profesor: 160-164
Recogida de datos: 81-82; 13, 14, 15, 21, 23, 24, 25, 32, 33, 37, 41, 42, 52, 54, 59, 61, 83, 104, 105, 113, 114, 116, 120, 123, 127, 133, 158, 161, 168, 180, 182, 190, 206
Recuperación: 108-111; 34, 60, 84, 85, 86, 95, 99, 101, 115, 128, 130, 194, 238
Recursos didácticos: 99, 174, 178, 179, 181, 184, 185, 189, 192, 193, 194, 200, 213, 233, 240, 245
Reflexión sobre la enseñanza: 17-18; 14, 15, 16, 29, 75, 76, 133, 143, 154, 200, 202, 231
Reformas educativas: 95
Registro Acumulativo de Evaluación: 105, 107, 114, 128
Registros tecnológicos: 156
Regulación del sistema educativo: 116, 123
Relatos escritos: 201-202; 16, 173, 236
Rendimiento de cuentas: 57, 62, 68, 74, 118
Renovación metodológica: 20
Repetición: 80, 92, 101, 110, 115, 121, 122
Representaciones mentales: 87-88; 27, 51, 97, 153
Resolución de problemas: 35, 86, 147, 187, 232
Responsabilidad evaluadora: 66-68, 78-79; 14, 24, 26, 99, 106, 114, 119, 121
Responsabilización progresiva: 57, 58, 62, 63, 64, 78, 90, 94, 121, 138, 204, 207, 210, 211, 216, 234, 235, 239, 241
Resultados: 13, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 31, 34, 35, 42, 44, 45, 56, 59, 60, 64, 65, 78, 79, 86, 87, 88, 92, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 112, 113, 115, 116, 125, 126, 127, 151, 152, 156, 157, 231, 236, 242
Rutina: 18, 81, 82, 235

Saber personal: 151
Secuencias de enseñanza, didácticas: 84, 95, 100, 134, 147, 170, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 200
Segmento: 170-172
Seminario: 16-17, 146-150; 18, 142, 145, 151, 155, 157, 163, 174, 177-179, 202
Simulación: 16, 48, 153, 164, 173, 205
Sujetos de la evaluación: 68
Supervisor de prácticas: 15-16, 139-145; 59, 64, 147, 148, 157, 164, 177, 180, 223

Tareas: 13, 14, 23, 25, 26, 33, 40, 46, 77, 82, 84, 88, 91, 92, 93, 94, 132, 140, 147, 160, 169, 181, 242
Técnica de laboratorio: 48, 156
Técnicas para la evaluación del profesor: 57-62
Teoría de la acción: 159
Teoría sustentante: 15, 18, 27, 39, 44, 68, 132, 133, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 155, 156, 157, 186, 200
Teoría psicogenética: 86
Teorías y creencias del profesor: 47, 151
Tests de competencia: 60
Toma de decisiones: 13, 15, 21, 22, 23, 24, 27, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 47, 48, 50, 66, 80, 83, 84, 85, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 112, 119, 151, 157, 176, 177, 180, 200, 201, 205
Transferencia: 132, 147
Transformación: 134

Valoración de datos: 18, 25, 33, 35, 37, 38, 41, 100, 101, 125
Viabilidad: 65, 209
Visualización: v. grupal, 177-179, 175; v. individual, 177, 174, 175

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
ARDOINO, J.: *Perspectiva política de la educación.*
ARIZA, C.; CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.
AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX.*

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación educativa.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

CROSS, G. R.: *Introducción a la psicología del aprendizaje.*

DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H. y PETERS, R. S.: *Educación y desarrollo de la razón.*

FERMOSO, P.: *Manual de Economía de la Educación.*
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias de intervención educativa.*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación.*
HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente.*
HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HONORÉ, B.: *Para una teoría de la formación.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

ILLOPIS, C. (coord.): Recursos para una educación global.

MAQUIRRIAIN, J. M.: *Intimidad humana y Análisis Transaccional.*
MARDOMINGO, M.ª J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*
MORA, J. A.: *Psicología básica.*

O'DONOGHUE, M.: *Dimensión económica de la educación.*

PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ RUPÉREZ, F.; PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*
RODRÍGUEZ, A.; GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*
RUIZ, J. M.: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
SCOTT, M. D. y POWERS, W. G.: *La comunicación interpersonal como necesidad.*
SIMON, H. Cl.: *La educación y la informatización de la sociedad.*
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*
TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

UNESCO: *Sobre el futuro de la educación.*
URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VALLE, A. del: *Aportación bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia.*
VILLUENDAS, M. D.: *La identidad cognitiva. Estructura mental del niño entre 4 y 7 años.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
– *Diseño y desarrollo curricular.*

educación hoy estudios

La evaluación es uno de los componentes más complejos y relevantes del proceso didáctico, de importantísima contribución al éxito de la enseñanza y el aprendizaje. No implica exclusivamente al estudiante como sujeto, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa.

En esta obra, el autor propone una conceptualización de la evaluación como reflexión sobre la enseñanza, y ésta es su gran aportación.

Preparar al profesor para evaluar eficazmente implica desarrollar en él la capacidad de reflexión. Esto se puede lograr, tanto a través de un enfoque renovado de las *prácticas de enseñanza* durante su formación inicial, como con la ayuda de un modelo, también nuevo, de *supervisor* (formador de formadores), o del *seminario* como instrumento de análisis de experiencias.

Se ofrecen aquí ejemplos de orientaciones para la estimulación de la capacidad de reflexión en torno a dimensiones relevantes de la enseñanza, como la *integración de personas discapacitadas, educación ambiental, recursos didácticos* y la *interacción contextualizada en el aula.* La presentación de secuencias didácticas grabadas en vídeo en los seminarios constituyen otra forma más de entrenamiento a la reflexión.

Por último, se describe una *experiencia* basada en la utilización de datos sobre incidentes críticos y se presenta un modelo para la recogida y análisis de los mismos.

Carlos Rosales López, catedrático de Didáctica en la Universidad de Santiago de Compostela, une a su nivel universitario la experiencia directa durante años como maestro de Educación Primaria. Dedicado además al perfeccionamiento del profesorado, y a la investigación, cuenta entre otras publicaciones con las obras: *Didáctica: Núcleos fundamentales* y *Criterios para una evaluación formativa.*

narcea, s. a. de ediciones